Cristina Varga
(coordonator)

NEW TRENDS IN LANGUAGE DIDACTICS

NOI DIRECȚII ÎN DIDACTICA LIMBILOR

NTLD2014

Presa Universitară Clujeană

NEW TRENDS IN LANGUAGE DIDACTICS

NOI DIRECȚII ÎN DIDACTICA LIMBILOR

NTLD2014

ISBN 978-973-595-798-8

© 2014 Autorii volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parţială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorilor, este interzisă şi se pedepseşte conform legii.

Tehnoredactare computerizată: Alexandru Cobzaș

Universitatea Babeş-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
http://www.editura.ubbcluj.ro/

NEW TRENDS IN LANGUAGE DIDACTICS

NOI DIRECȚII ÎN DIDACTICA LIMBILOR

NTLD2014

CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ *CLIPFLAIR* 2014

\

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2014

NTLD 2014

Coordonator Volum: Cristina Varga

Scientific Board Of NTLD 2014 Conference:

Jorge Díaz-Cintas	Imperial College, London
Manuel Célio Conceição	Universidade do Algarve, Faro
Patrick Zabalbeascoa	Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
Eduard Bartoll	Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
Pascaline Merten	ISTI, Bruxelles
Stavroula Sokoli	Helenic Open University, Patra
Agnieszka Szarkowska	University of Warsaw, Warsaw
Liana Pop	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Cristina Felea	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Adriana Neagu	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Liana Muthu	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Cristina Varga	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Sanda Moraru	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Editorial Board

Liana Pop	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Cristina Felea	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Andreea Teletin	Universitatea din București
Adriana Neagu	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Liana Muthu	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Cristina Varga	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Sanda Moraru	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Anamaria Milonean	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Anamaria Bogdan	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Alexandra Cotoc	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca
Anamaria Radu	Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj-Napoca

Cuprins/Content

Introducere/Introduction 9

I. Metode de predare/învățare a limbilor străine

I. Methods for Teaching/Learning of Foreign Languages

Manuel Célio CONCEIÇÃO
Didactique des langues: Approche intégrée des savoirs et du multilinguisme 13

Liana POP
Bref historique de l'enseignement du roumain langue étrangère (RLE)
et son harmonisation avec les langues de large circulation 25

Cristina FELEA
Understanding New Learners and Reconsidering Learning Pathways:
Teaching and Researching English for Specific Purposes in Romanian
Higher Education – A Personalised Account 31

Joanna KIC-DRGAS
New Media in the ESP Teaching Process 45

Petru HAȚEGAN
Competența comunicațională interculturală în pedagogia limbilor străine 57

Alina ANDREICA
Principiul autonomiei/Rolul profesorului în cadrul tandemului 73

Laura IONICĂ
Cognition, Attitude and Affect –
Dimensions of the Proficiency Cambridge Exam 83

NAGY Judit
The Use of Speech Visualization Technology in Prosody Teaching 95

Oana MUREȘAN, Monica MARTA, Letiția GOIA, Ovidiu URSA
Case and Drug Presentations in the EMP Class 109

Roland SZABÓ
Stand-up Comedies and Films to Replace Traditional Listening Material? 121

Veronica MANOLE
O ensino do português para fins específicos:
o caso da linguagem económica 129

Daniela-Elena VLADU
Rolul poeziilor cu rimă în învățarea limbii germane la vârste mici 145

Liana MUTHU
Practical Aspects of Using Audiovisual Materials
in the Foreign Language Learning 157

Anamaria MILONEAN
Text audio-vizual și text verbal în didactica limbilor străine.
Fundamente semiotice 165

Anamaria RADU, Alexandra COTOC
Creativity and Innovation in Learning Romanian as a Foreign Language 175

Anca URSA
Fonologia și utilizarea computerului în predarea românei ca limbă străină 187

Alina-Lucia NEMEȘ
Evaluación en Clase de ELE para Fines Específicos 199

II. Comunicare

II. Communication

Silvia IRIMIEA
The Use of Online Media for the Development of Multilingual Writing
Skills for Professional Communication and Mediation 213

Dorina LOGHIN
Debate as Interactive Communication and Communicative Interaction.
A Practical Means for the Refinement of Communicative Skills 231

III. Traductologie

III. Traductology

Renata GEORGESCU
À la recherche du sens dans la traduction du langage médical.
Le cas de la traduction humaine et de la traduction automatique 249

Sanda-Valeria MORARU
Dificultades de la traducción del lenguaje deportivo.
Estudio comparativo inglés-español-rumano 265

Olivia PETRESCU
Dificultades lingüísticas y culturales en la traducción jurídica 275

IV. Platforme Educative

IV. Educational Platforms

Cristina VARGA
Proiectul Clipflair. Prima platformă virtuală pentru predarea
Limbii române ca limbă străină 291

Anamaria-Elena BOGDAN
Measuring Usability Applied to Language Learning and Translation
in Clipflair Project 305

Introducere/Intoduction

Prezentul volum reunește o serie de comunicări prezentate cu ocazia conferinței *New Trends in Language Didactics/Noi orientări în predarea limbilor străine,* organizată în cadrul proiectului Comenius *Clipflair – Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips,* sub egida Catedrei de Limbi Moderne Aplicate din cadrul Facultății de Litere a Universității „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca în perioada 9–10 mai 2014. Conferința a fost promovată în cele mai cunoscute portaluri dedicate conferințelor internaționale, a reunit o serie de cercetători, cadre didactice și doctoranzi interesați în discutarea unor metode inovatoare de predare a limbilor străine, și s-a înscris într-o serie mai largă de manifestări ce au avut loc la nivel național și internațional în acest domeniu.

Organizarea de ansamblu a volumului *NTLD2014* cuprinde patru mari domenii: *Metode de predare/învățare a limbilor străine, Comunicare, Traductologie* și *Platforme educative.* Această structură a permis incorporarea în volum a unor materiale diverse și a unor perspective de studiu multidisciplinare asupra felului în care este percepută și aplicată predarea limbilor străine în România și în străinătate.

* * *

The present volume gathers research papers presented on the occasion of the conference *New Trends in Language Didactics/Noi orientări în predarea limbilor străine,* organised within the framework of the Comenius project *Clipflair – Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips* by the Modern Applied Language Department of the Faculty of Letters (Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania) on May 9–10, 2014.

The conference was widely promoted alongside other national and international conferences on well-known web portals and drew together researchers, teachers and Ph.D. candidates interested in the area of innovative foreign language teaching and learning.

The volume is structured along four major axes: *Methods for Teaching/Learning Foreign Languages, Communication, Traductology* and *Educational Platforms.* This allows for the presence of a wide variety of materials and covers interdisciplinary perspectives on foreign language teaching as approached by researchers in Romania and abroad.

I
Metode de predare/învățare a limbilor străine

I
Methods for Teaching/Learning of Foreign Languages

Didactique des langues: Approche intégrée des savoirs et du multilinguisme[1]

Manuel Célio CONCEIÇÃO
Universidade do Algarve, Faro, Portugal/
CLUNL – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal

Abstract: New perspectives about teaching/learning languages must meet the needs of the society with incessant mobility and integration problems. Languages are often a problem for integration but their didactics must develop models that have an integrated approach to linguistic diversity, to multilingualism, to knowledge and to professions. After the discussion of the epistemological changes caused by the contextual evolution, we present the specificities of this educational approach.

Mots-clés : l'enseignement/apprentissage des langues, politique linguistique, MOOC (Massive Open Online Courses), REL (Ressources Éducatives Libres), projet MIME.

Cuvinte-cheie: predarea/învățarea limbilor strine, politica lingvistică, MOOC, REL.

L'enseignement/apprentissage des langues est un aspect structurant de la vie en société puisque la langue en est un pilier fondamental pour l'organisation politique et sociale, l'expression culturelle et les échanges économiques. Il y une dépendance symétrique entre l'évolution des particularités de l'existence humaine en société et leur rapport aux langues. Le contexte d'utilisation des langues et des besoins linguistiques est donc une des conditions de leur enseignement et apprentissage.

Le contexte d'enseignement/apprentissage des langues[2] et les besoins sociaux dans ce domaine souffrent en permanence des changements qui nous obligent à revisiter les approches didactiques pour contribuer pour leur respective adaptation. Le plus grand des changements est celui du paradigme qui est passé d'une économie industrielle à une économie des connaissances (Williams, 2010). D'un côté, le rôle des langues dans nos sociétés est vu en tant que l'instrumentalisation qui mène à les envisager en tant que marchandises et qui considère les compétences linguistiques en tant que compétences transversales pour l'employabilité, la compétitivité, la croissance, comme le fait en ce moment l'Union Européenne sous le projet Education

[1] Ce travail est financé par des Fonds Nationaux de la FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, dans le cadre du projet PEst-OE/LIN/UI3213/2014.

[2] Toute la réflexion dans ce domaine est ici centrée sur le public adulte, l'enseignement supérieur ou la formation continue.

and Training 2020 (ET 2020). D'un autre côté, ce rôle est associé à une dimension écologique, de manifestation d'identité et s'inscrit sous une dimension ethnologique. Entre les deux se jouent des tensions qui déterminent les positionnements des politiques des langues, de leur didactique et même du maintien de la diversité linguistique.

D'un point de vue épistémologique, la théorisation dans ce domaine est bousculée par les impositions des mobilités, par les besoins d'inclusion, par la prise en considération de savoirs préalables (plus ou moins fragmentés et fragmentaires), par une nouvelle conceptualisation des langues dans les métiers et, entre autres, par les rapports de pouvoir entre les langues en présence et les répertoires linguistiques d'enseignants et apprenants. Ceci revient à dire que les concepts même de langue et de compétence linguistique doivent être envisagés différemment dans le cadre des sciences du langage et de la communication, de la sociologie de la culture et de l'économie.

Que le langage humain est l'expression de l'essence de l'homme n'est plus à discuter et, par la suite, dire qu'une langue (au sens saussurien) est l'expression de l'entité d'une communauté, d'un groupe n'est pas non plus chose nouvelle. Les catégories deviennent plus floues lorsque le lien entre langue est territoire se perd et lorsque la dimension de la virtualité est à considérer aussi. La territorialité n'est plus un trait de définition d'une langue et le fait que les locuteurs interagissent, l'utilisant en temps réel, à des milliers de kilomètres de distance au sein de contextes multilingues très diversifiés mène donc à une délimitation du concept de langue bien différente. Quoi qu'il en soit, par la verbalisation, quelle que soit la langue, elle exprime des parties d'identité et la construction du sens commun avec les récepteurs est un atout pour la reconstruction identitaire. Il ne s'agit plus de la relation injective une langue correspond à une identité. Chaque locuteur exprime son identité par l'actualisation en discours des parties de son répertoire linguistique, c'est à dire des utilisations qu'il fait de chacune des langues qu'il connaît. À chacune d'entre elles il associe des traits identitaires qui découlent du contexte de communication, de l'intention communicative et de sa compétence linguistique spécifique. Ceci montre le besoin du maintien de la diversité et, dans ce cas, le besoin d'enseignement/apprentissage des langues se produit sous une intention d'augmentation des possibilités de verbalisation, du respect de l'autre et du maintien identitaire, ou de sa reconstruction mais sans annuler l'identité première (qui pourrait être associée à la langue 1).

A partir de la deuxième moitié du siècle dernier, avec le changement des rapports de pouvoirs entre les langues et l'avènement d'une langue de communication internationale, l'anglais, faussement appelée *lingua franca*, une instrumentalisation des langues s'est produite et elle a, aujourd'hui, une très grande ampleur. Institutions,

personnes, programmes nationaux et internationaux présentent la langue simplement comme un code pour exprimer la science, les savoirs. Il s'agit d'une conception instrumentale, réductrice qui oublie que c'est par la langue, c'est dans la langue que nous pensons, que nous produisons et transférons du savoir, des connaissances. Comme l'affirme le titre du livre de Gutierrez Rodilla (1998) « la ciencia empieza en la palavra ». Il y a une branche du marché des langues et des industries de la langue pour laquelle les données linguistiques se voient privées de leur dimension extralinguistique (conceptuelle, communicationnelle, situationnelle) *sine qua non* et semblent se transformer en faits acculturées. Ces approches facilitent l'augmentation de pouvoir d'une langue par rapport aux autres et soutiennent les propos qui défendent une langue pour la science au détriment de la diversité linguistique ; ce qui revient à mettre en évidence une supposée neutralité[3] des langues par rapport à ce qu'elles verbalisent. L'instrumentalisation est visible par le fait que les langues deviennent des marchandises et les compétences linguistiques des biens à faire valoir sur le marché de l'employabilité et de la compétitive. Ces biens sont attestés et valorisés par la puissante industrie de la certification.

Au sein de la dichotomie identité et instrumentalisation, les réponses aux questions, telles que : a) pourquoi apprendre/enseigner des langues ?, b) quelles langues ?, c) comment apprendre/enseigner les langues ?, sont à chercher par la didactique des langues qui doit donc trouver de nouvelles tendances. Les méthodologies et les pratiques se voient imposer des besoins d'immédiateté, de fonctionnalité, des luttes de marketing pour la promotion de l'enseignement/apprentissage de certaines langues, une certaine relativisation de l'apprentissage formel associé au besoin de reconnaissance et de valorisation de l'informel et du non formel. La virtualisation de l'enseignement et la déterritorialisation des langues sont aussi des conditions déterminantes pour la didactique des langues. Tout ceci bouclé la certification qui impose que tout savoir se doit mesuré par une standardisation préalable.

Les contextes des sociétés contemporaines, dans lesquelles la mobilité de populations est une constante, accentuent les besoins de connaissances sur les langues. Duchène et alii (2013) présentent le rapport entre langues, mobilité et inégalités sociales. La vision simpliste dirait que le fait de connaître une langue de communication internationale annule ces besoins puisque « tout le monde parle anglais ». Cela ne correspond en aucun cas à la vérité. Si dans le passé, les mobilités se faisaient dans un seul sens, elles se limitaient à des raisons économiques ou politiques et se

3 Wierzbicka (2014) discute cette question de la neutralité des langues pour soutenir l'impossibilité de son existence.

caractérisaient par des périodes longues, de nos jours, même si celles-ci se maintiennent, la circulation de personnes a des raisons multiples, avec des durées très variables, elle se fait dans plusieurs sens avec un va et vient permanent. Ces sont les mobilités d'étudiants qui durent d'un semestre à plusieurs années, les mobilités de travailleurs qui peuvent changer de pays et de contexte linguistique plusieurs fois. Ce sont encore des mobilités de biens et de services et il y a de plus en plus de mobilités non physiques que la virtualisation du travail et des échanges culturels et économiques permet ou ce qui est désigné par internationalisation sur le campus, pour les étudiants et le personnel de l'enseignement supérieur, par exemple. Néanmoins, l'approche de la thématique des langues ne peut se passer de tenir en compte qu'il y a de populations qui restent toute leur vie au même endroit et qui ne participent pas à ces mouvements démographies; ce qui pose des problèmes particuliers en qui concerne par exemple la motivation (voire le non besoin) pour l'apprentissage d'autres langues que la (les) sienne(s).

En conséquence des mobilités, des problèmes d'intégration se posent et les décisions de politique linguistique doivent être prises dans l'équilibre/le compromis[4] entre ces deux faces du même problème. La mobilité réussie dépend de l'intégration dans le nouveau contexte et les langues jouent le rôle principal puisque la communication détermine l'intégration. Envisageant l'équilibre du point de vue des langues, seulement, il faut dire qu'il doit être atteint pour, d'un côté, ne pas imposer la langue d'origine et, d'un autre côté, pour ne pas la perdre ou la décapitaliser.

Autre aspect qui doit être tenu en compte dans les nouvelles tendances en didactique des langues est le rapport de pouvoir entre les langues, qui encore une fois, décapitalise certaines langues au détriment de la promotion d'autres. C'est ce qui se vérifie dans les domaines de la recherche, par exemple, ou l'anglais est omniprésent et les autres langues se voient amputées par perte de terminologies, de domaines, de discours. Cela va jusqu'à faire croire que si ce n'est pas écrit en anglais (souvent mauvais anglais) n'est pas excellent et jusqu'à faire passer l'idée que les autres langues n'ont pas les ressources pour dénommer les résultats de la recherche.

Les spécificités ci-dessus présentées, génériquement conçues dans le cadre du dialogue interculturel, font donc naître des besoins linguistiques qui vont, à leur tour, justifier les options méthodologiques et didactiques de l'enseignement/apprentissage des langues. L'approche didactique doit considérer tout ceci en parallèle avec les dimensions écologiques et instrumentales des langues, puisque leurs locuteurs

---

4 Cette thématique est au centre du projet MIME – Mobility and Inclusion in Multilingual Europe (`http://www.mime-project.org`), projet européen financé par le FP7 et pour lequel le mot l'équilibre/le compromis (trade-off) est le noyau central de la recherche.

doivent créer avec elles un sentiment d'identification personnelle et collective, qui moule leur identité, et doivent aussi voir clairement l'utilité de cet apprentissage du point de vue professionnel, par exemple.

L'enseignement/apprentissage des langues, en d'autres mots, leur didactique, doit, ainsi, être vu sous une approche intégrée des savoirs, des besoins et des langues, doit être capable de partir les savoirs et des représentations existantes et doit associer les dimensions formelle, informelle et non-formelle des apprentissages. L'apprenant est au centre des préoccupations et toutes les stratégies sont conçues en fonction de ses besoins personnels et sociétaux et de ses objectifs. On en est au «fait sur mesure », abandonnant la conception de la classe de langue où, soit l'enseignant soit le contenu, étaient au centre. Il s'agit de promouvoir des compétences qui découlent d'une rigoureuse délimitation des résultats d'apprentissage et des rapports entre les objectifs, les méthodologies et les contenus.

Dans le parcours du processus d'enseignement/apprentissage qui va de l'identification des besoins linguistiques (quelle(s) langue(s), pour quoi faire et dans quel contexte) jusqu'à la certification des connaissances acquises et des capacités de les utiliser dans les contextes adéquats, respectant des critères de qualité, tous les pas ont besoin d'une révision pour être adaptés aux spécificités ci-dessus décrites. La structure du curriculum (quel que soit le type ou le mode formation) sera conçue en fonction des besoins des apprenants et des contextes sociaux, économiques, culturels ainsi que des contextes linguistiques pour tenir bonne compte des rapports de pouvoir entre les langues et les répertoires linguistiques en présence. Cette structure détermine les contenus, les stratégies pédagogiques et les procédures d'évaluation des acquis. Les stratégies peuvent inclure des activités présentielles ou non, puisque la virtualisation permise par exemple par apprentissages en tandem à distance, part les MOOC (Massive Open Online Courses) et /ou avec des REL (Ressources Éducatives Libres)[5] peuvent se constituer comme des atouts.

Pour ce qui est du rapport entre objectifs et résultats espérés, une nouvelle tendance didactique doit être construite en respectant ce qui est dénommé par le terme compétences du XXIème siècle. Dans les différents référentiels (Voogt et Roblin, 2012) existant dans les organismes internationaux (OCDE, Union Européenne ou UNESCO, par exemple), il y a des compétences qui sont toujours ou presque toujours mentionnées. Elles sont : la créativité, la pensée critique, la résolution de pro-

[5] Cf. Déclaration de Paris sur les REL 2012 qui explique l'importance de ces ressources pour l'éducation, in `http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/Events/French_Paris_OER_Declaration.pdf`.

blèmes, la collaboration, l'interculturel et la citoyenneté, la communication, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, la productivité et, finalement, la capacité de faire tout ceci selon de critères de qualité. Il s'agit d'un défi complexe pour le domaine de l'éducation, en général, et, en particulier, pour l'enseignement des langues. Il est donc clair que l'apprentissage de langues ne se fait pas pour communiquer, au sens de l'échange de messages entre locuteurs mais elle a aussi un rôle dans la formation, dans le développement. Enseigner/apprendre les langues ne peut être fait que sous une approche intégrée entre les connaissances sur les langues, les connaissances sur les contextes et les intentions d'utilisation de ces langues et le développement personnel et en société.

Ces tendances didactiques, centrées sur l'apprenant, doivent revendiquer, sans hésitations, la promotion de capacité de pensée d'ordre supérieur[6] qui permet l'association entre savoir et savoir-faire, c'est à dire qui permet l'utilisation des connaissances linguistiques appropriées aux contextes de communication et intriquées avec les connaissances spécialisées du domaine d'activité. Apprendre la langue n'est pas uniquement connaître sa structure, c'est savoir choisir parmi l'éventail de possibilités d'expression celles qui sont les plus précises du point de vue socio-communicatif, terminologique et stratégique pour garantir l'efficacité et la qualité de l'interaction.

Suite aux mobilités ci-dessus citées et aux échanges permanents de notre contexte globalisé, langue est entendu ici comme générique puisque les besoins de la société se traduisent en plusieurs langues et en des besoins à des niveaux de connaissances éventuellement différents de chacune de ces langues. Il s'agit de multilinguisme[7], c'est à dire de l'utilisation par les locuteurs de différentes langues (ou variantes de ces langues) dans leurs interactions au quotidien. Le répertoire linguistique d'un locuteur est, ainsi, l'ensemble des possibilités de verbalisation et de communication en différentes langues (ou différentes variantes de langues). Apprendre des langues ou améliorer les connaissances linguistiques revient donc à dire augmenter son

---

6 Nous utilisons pensée d'ordre supérieur comme traduction de HOTS (high order thinking skills). HOTS et LOTS (low order thinking skills) sont des catégories de la psychologie cognitive dont les applications au système éducatif ont été présentées, entre autres, par King et alii (1998). Elles sont ancrées sur le cône de Dale. Edgar Dale (1900–1985) a présenté, à partir du milieu des années 40 du siècle dernier, l'apprentissage en termes d'expérience et dont la représentation qui va du rôle passif au rôle actif de l'apprenant est un cône.

7 Le concept de multilinguisme a évolué, lui aussi, en fonction de l'évolution des besoins linguistiques de la société. Au sein du Conseil Européen pour les Langues/European Languages Council un groupe s'est constitué pour analyser cette évolution. "Rethinking Multilingualism" `http://www.celelc.org/activities/Working_groups/Concluded-Working-Groups/Rethinking_multilingualism/index.html`.

répertoire linguistique, augmenter les ressources communicatives disponibles. Cet apprentissage a souvent été fait en contexte éducatif formel et sous une acception additive des langues, une conception monolingue du multilinguisme. De nous jours elle se fait de plus en plus par des voies informelles et non formelles et il faut l'envisager sous une acception « simultanée » du multilinguisme. Le locuteur doit savoir non seulement changer de registre et de niveau de langue en fonction de la situation de communication et de l'interlocuteur mais il doit aussi savoir changer de langue une ou plusieurs fois. C'est dans cet apparent chaos social de l'utilisation des langues que leur didactique doit créer des nouvelles formes d'agir pour que les apprentissages continuent à créer des sentiments de sécurisation linguistique et communicative lorsque le va et vient entre langues s'opère.

La didactique des langues, visant la promotion de compétences, agit aussi sur les représentations pour permettre cette sécurisation mais sa tâche sera plus aisée si les apprenants y voient facilement le rapport avec leurs besoins, avec leur activité ; ce qui est aussi un élément de motivation pour l'apprentissage. L'enseignement/apprentissage des langues dans cette perspective misera sur la rentabilisation des connaissances que les apprenants ont dans les autres langues, pour comparer sans opposer, mais aussi sur la mise en rapport fréquente avec les savoirs, les métiers et la formation. Il intègrera ainsi les terminologies et les discours propres aux spécialités et aura parmi ses objectifs le développement de compétences dans les domaines de la gestion de l'information et de la gestion des connaissances (compétences de métacognition) ainsi que la promotion de la capacité de communication en contextes multilingues et multiculturels. Cette intégration permettra, par exemple, la mobilisation de ressources entre les langues et les mécanismes d'intercompréhension dans les langues de même famille.

Les langues étant enseignées sous cette approche intégrée, le locuteur se verra pourvu de plusieurs compétences[8] qui vont bien au delà de la compétence linguistique. À la compétence linguistique sont associées la compétence communicative contextualisée, la compétence dans le domaine d'activité, la compétence professionnelle et, surtout, la compétence multilingue, qui est la compétence de gérer et utiliser les différentes langues de son répertoire en fonction des intentions et des besoins de communication. Dans ce cas on peut vérifier le vrai décloisonnement entre les langues et entre les langues et les savoirs. Un locuteur aura, sans doute, des niveaux de compétence dans chacune des langues de son répertoire et veillera à adapter (par

---

[8] L'acception de compétence ici suivie est celle du Cadre Européen Commun de Référence, à savoir : "ensemble des connaissances, des habilités et des dispositions qui permettent d'agir" (p.17).

l'apprentissage) chaque niveau aux besoins d'utilisation de la langue où à l'intérêt qu'il lui porte. La question de l'intérêt est celle qui se pose dans le cas de la langue personnelle adoptive, telle qu'elle est définie dans le rapport du Groupe d'Intellectuels pour le Dialogue Interculturel (2008), connu sous le nom de rapport Maalouf.

Dans le cadre complexe décrit pour l'enseignement et apprentissage des langues qui peut se synthétiser par de l'équilibre entre la promotion de connaissances linguistiques (multilingues) *per se* et leur instrumentalisation en fonction des besoins, deux autres sources de difficultés surviennent : a) comment garantir la qualité des pratiques d'enseignement et des résultats de l'apprentissage ? b) comment évaluer les connaissances et certifier les compétences ? Les deux vont de pair. D'un côté, tout le système, de la formation des enseignants aux pratiques d'évaluation, a été conçu pour des pratiques monolingues strictes et très proches des savoirs et des compétences presque purement philologiques qui se penchent plutôt sur la connaissance du système linguistique. D'un autre côté, le succès, l'intégration et le développement identitaires et professionnels des locuteurs dépend de connaissances terminologiques et de compétences de stratégie discursive en contexte multilingue.

La qualité de l'enseignement/apprentissage des langues est validée par des critères d'efficacité de l'interaction, étant celle ci garantie par l'usage de structures linguistiques, terminologiques et pragmatiques appropriées à la situation de communication. Cette qualité doit être garantie par tous les intervenants (enseignants et étudiants), à tous les niveaux du processus (planification, implémentation/exécution, adaptation, évaluation) et que ce soit au niveau du contenu linguistique ou au niveau du contenu/des connaissances non linguistiques. Um modèle de qualité qui inclut toutes ces particularités est, par exemple, celui qui a été construit et testé au sein du réseau LANQUA – Language Network for Quality Assurance, (`www.langua.eu`). Ce modèle vise le développement des pratiques réflexives et a été conçu dans un cadre où le domaine des langues a été divisé en cinq sous-domaines : communication interculturelle, apprentissage des langues, langue et littérature, Enseignement de Matières par l´Intégration d´une Langue Étrangère (EMILE) et formation de professeurs de langues. À la garantie de la qualité du processus s'associe la qualité du produit, c'est à dire la qualité des résultats de l'apprentissage, que mesure l'évaluation.

L'évaluation des connaissances acquises et des compétences développées dans le cas du multilinguisme et de l'approche intégrée entre savoirs/métiers et langues ne peut se faire selon des procédures d'évaluation de la compétence linguistique stricte, tel que le font les méthodes plus traditionnelles qui accordent plus de poids à la composante écrite (surtout production). Toutes les capacités (compréhension et production, oral et écrit) doivent être évaluées, bien qu'évidemment, selon la structure

du curriculum et les objectifs de la formation ou de la validation, l'évaluation puisse être partielle. Ceci ne répond toutefois encore aux pratiques plus haut décrites. Il faut des descripteurs pour l'évaluation des aspects multilingues, des aspects de l'interaction, des aspects métacognitifs, des aspects de nature interculturelle[9] et de partage de savoirs, de la mise en rapport entre les langues et de domaine du savoir ou sphère d'activités qu'elles verbalisent. Les niveaux de langue décrits par le Cadre Européen de Référence pour les Langues ne présentent pas suffisamment de descripteurs[10] qui puissent rendre compte de ces aspects. Une liste structurée et plus exhaustive de descripteurs d'évaluation de la compétence multilingue et des aspects ci-dessus cités a été élaborée par les membres du projet MAGICC – Modularisation des compétences de communication académique multilingue et multiculturelle (`www.magicc.eu`). Ils dérivent du cadre conceptuel du projet (Räsänen et alii, 2013) et ont été testés par des scénarios multilingues en plusieurs universités. Leur application aussi objective que possible en situation d'évaluation a aussi été testée par des outils de transparence, ce qui montre une possibilité évaluation assez exhaustive de la compétence multilingue[11].

Dans le même projet, et à la suite de l'évaluation, un modèle de certificat est proposé pour garantir que la certification se reporte effectivement à l'évaluation. Toutes ces informations peuvent être organisées dans un e-portfolio, qui est la meilleure expression de l'approche intégrée entre la compétence multilingue et les savoir-faire, utilisable en contexte professionnel. Les certifications officielles ou reconnues de compétences linguistiques en sont restées aux conceptions monolingues (même si les compétences en plusieurs langues sont certifiées elles le sont toujours individuellement) et elles ne donnent que des informations parcellaires aux potentiels employeurs. La certification en résultat des tendances et des besoins en didactique des langues énoncées jusqu'ici montrera :

> « – l'efficacité de la communication dans un contexte multilingue et multiculturel ;

9 La dimension interculturelle de la compétence multilingue est présentée et discuté dans Conceição (2012).

10 Maurer (2011) présente une lecture critique du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

11 L'utilisation interactive des données du cadre conceptuel de MAGICC selon le type d'activités (lire, écoute, parler, parler en interaction, écrire, auto-apprentissage, examiner), le compétences (communication, interculturelle, stratégiques) est disponible sur `http://sepia.unil.ch/magicc/#`.

• la prise de conscience du contexte et de l'objectif de la communication et des stratégies pour améliorer la qualité de la communication ;

• la flexibilité, l'adaptabilité et la gestion de l'ambiguïté dans un contexte multiculturel ;

• le respect des codes interculturels et l'ouverture à la différence, nécessaire pour communique avec des personnes venants d'horizons différents »[12] (Conceição et alii, 2014).

L'approche intégrée entre les savoirs et le multilinguisme ouvre de nouveaux chemins en didactique des langues et développe une compétence multilingue utilisable en mobilité et qui favorise l'intégration. Elle représente une vision polyédrique des langues et du multilinguisme qui varie entre la dimension essentielle et identitaire des locuteurs et la dimension instrumentale de matériau constitutif des domaines professionnels.

Les perspectives politiques européennes qui mettent en rapport les langues avec l'inclusion sociale, la croissance économique et le dialogue interculturel, guident ces chemins dans le sens de la promotion de la communication et des savoirs multilingues et montrent des possibilités de leur évaluation. Pour cette perception multilingue, inclusive et intégrée des pratiques des langues/sur les langues et de leurs différentes dynamiques, il faut, d'ores et déjà, provoquer le décloisonnement entre langues et entre langues et savoirs. Les langues doivent être envisagées en action et sous deux angles, leur dimension dynamique et leur dimension symbolique, tel que le soutient Raczaszek-Leonardi (2009). Le multilinguisme efficace et juste est une pratique indispensable pour le maintien des richesses de la diversité linguistique et culturelle et pour l'équilibre de l'écologie linguistique.

Bibliographie:

1. Conceição Manuel C. et alii. *Résumé explicatif pour employeurs*, 2014, [`www.magicc.eu`]
2. Conceição, Manuel C. "Languages and intercultural competences in higher education", in Komorowska, H. and J. Kajac, (ed.), *Multilingual competences for professional and social success in Europe*, Warsaw : FRSE, 2012: 366–370
3. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier. 2001

---

[12] Cet extrait reprend une partie du résumé explicatif de MAGICC pour les employeurs que nous avons préparé avec Brigitte Forster Vosicki (Université de Lausanne, coordinatrice du projet) et Stefanie Neuner-Anfindsen (Université de Fribourg). Disponible en anglais, allemand et français à `www.magicc.eu`.

4. Duchêne, Alexandre et alii. *Language, migration and social inequalities. A critical socio-linguistic perspective on institutions and work.* Bristol : Multilingual Matters, 2013
5. Groupe d'Intellectuels pour le Dialogue Interculturel. *Un défi salutaire : comment la multiplicité de langues pourrait consolider l'Europe.* Bruxelles : Union Européenne. 2008.
6. Gutierrez Rodilla, Bertha. *La ciencia empieza en la palavra.* Barcelona : Península, 1998
7. King, F et alii, *Higher order thinking skills: definitions, strategies, assessment*, 1998 [http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf]
8. Maurer, Bruno. *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante.* Paris : Les Archives Contemporaines. 2011
9. Raczaszek-Leonardi, Joanna. "Symbols as constraints. The structuring role of dynamics and self-organization in natural language". *Pragmatics & Cognition*, 17(3), 2009: 653–676.
10. Räsänen, Anne et alii. *MAGICC conceptual framework*, 2013. [www.magicc.eu]
11. Voogt, Joke and Natalie Roblin. "A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences : Implications for national curriculum policies". *Journal of Curriculum Studies*, 44–3, 2012: 299–321.
12. Wierzbicka, Anna. *Imprisoned in English, The hazards of English as default language.* Oxford : OUP. 2014
13. Williams, Glyn. *The knowledge economy, language and culture.* Bristol : Multilingual Matters, 2010.

BIOGRAPHIE : Manuel Célio CONCEIÇÃO est professeur de Linguistique à l'Université d'Algarve (Portugal), coordinateur des enseignements et de la recherche en langues. Domaines de travail: terminologie, politiques linguistiques, multilinguisme et interculturalité. Enseignement/apprentissage de langues. Vice-président du European Language Council/Conseil Européen pour les Langues et vice-président du Réseau international LTT –Lexicologie, Terminologie et Traduction. Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres de la Republique Française.

Bref historique de l'enseignement du roumain langue étrangère (RLE) et son harmonisation avec les langues de large circulation

Liana POP
Université « Babeș-Bolyai »,
Cluj-Napoca, Romania

Abstract: The article reviews the evolution of didactics and materials used in the teaching of Romanian as a foreign language from 1980 to the present at Cluj University. From an improvised type of teaching in the first period, with untrained teachers and rudimentary materials, today we boast with specialised teaching staff recognised beyond Romanian borders, as well as with teaching materials which are diverse, modern, adapted and accessible online.

Mots-clés: l'enseignement du roumain langue étrangère, RLE, historique, matériels didactiques RLE, projets RLE.

Cuvinte-cheie: predarea limbii române pentru străini, RLS, scurt istoric al predării RLS, materiale didactice RLS, proiecte RLS.

Devant un projet comme *ClipFlair*, qui propose, parmi les 15 langues, l'enseignement du roumain par l'intermédiaire de clips vidéo et d'un réseau de socialisation sur Internet, je ne pouvais ne pas regarder en arrière pour refaire les grands pas du RLE dans ce qu'on peut déjà appeler son « histoire ».

Personnellement, je me rappelle les années '70 – le début de l'enseignement du roumain comme langue étrangère: dans les universités roumaines, d'une part, et à l'étranger, dans les lectorats de roumain, qui étaient très nombreux à l'époque, d'autre part.

Il y a eu, d'abord, les « manuels uniques » (dits aussi « du Ministère »*), d'une qualité professionnelle discutable – surtout par rapport aux outils d'enseignement avancés déjà existants depuis longtemps en Europe pour les langues de grande circulation. C'était des livres imprimés sur un papier de mauvaise qualité et dans des conditions techniques et de mise en page très primitives. Un de ces manuels, le célèbre livre de Boris Cazacu, avait été conçu pour les lectorats roumains à l'étranger, dans de meilleures conditions graphiques, et avec un contenu supplémentaire de culture et civilisation roumaine. Il devenait une vraie « Bible » pour une longue période de l'histoire du RLE.

* Le Ministère de l'Enseignement, qui gérait et approuvait les outils d'enseignement.

Les premiers manuels ont eu comme auteurs des professeurs de l'Université de Bucarest, la seule, au début, qui proposait des cours pour les années préparatoires des étudiants étrangers en Roumanie. D'autres universités ont petit à petit commencé à enseigner le roumain aux étrangers, avec, comme à Bucarest, des enseignants non formés pour la discipline, mais qui commençaient à comprendre – surtout face au nombre impressionnant d'étudiants étrangers qui recevaient des formations supérieures dans les années '80 dans les universités roumaines – qu'ils devaient proposer de nouveaux outils d'apprentissage non seulement pour *le roumain langue étrangère* (RLE, langue générale), mais aussi pour les langages de spécialité dans lesquels ces étudiants étaient censés suivre leur enseignement en Roumanie. C'est le moment où prend naissance le *roumain langue de spécialité* (ROS), visant les objectifs spécifiques à de nombreuses spécialisations universitaires (médecine, sciences économiques, mathématiques, physique, sciences de la terre, sciences humaines). C'est aussi le moment où les enseignants commencent à devenir de plus en plus spécialistes en la matière et à rédiger des manuels mieux ciblés, mais, le plus souvent, polycopiés et d'un usage seulement interne (à une université ou une autre). Je me rappelle, par exemple, la censure interne et les avis que nous devions obtenir pour l'utilisation d'une couleur ou d'une autre sur la couverture des livres, afin d'éviter certains symbolismes ambigus, pouvant ne pas plaire aux « services » en place de l'époque.

Une grande avancée a été un programme « du Ministère » mis en place avec la contribution d'auteurs provenant de plusieurs universités roumaines, pour la publication de manuels de *roumain spécialisé* (agronomie, médecine, sciences économiques). Ils sont devenus, à l'échelle nationale, des outils « agréés », mieux côtés dans le cheminement du roumain vers l'enseignement des terminologies spécifiques et des structures discursives-textuelles des textes spécialisés. En plus, ils étaient imprimés, et non polycopiés, dans des tirages et avec une distribution nationale satisfaisante.

À partir des années '90, une vraie ouverture se fait tout de suite sentir. En premier lieu, avec la naissance de maisons d'édition privées, qui vont prendre à leur compte, pour la publication, des initiatives d'auteurs qui avaient déjà accumulé de l'expérience dans le domaine et rédigé des manuels destinés non seulement à des étudiants, mais aussi à un public large, selon une didactique mieux adaptée aux standards internationaux et intégrés dans des projets éditoriaux comprenant plusieurs langues. C'est le cas du projet « ...avec ou sans professeur », où le roumain est publié aux Éditions Echinox. Sont également publiés dans les séries de langues des grammaires du roumain qui ne ressemblent plus aux grammaires théoriques pour les natifs, mieux adaptés aux besoins des apprenants étrangers, et conçus dans une

perspective contrastive plus ou moins explicite. À l'instar du Bescherelle en France, un premier guide de conjugaison des verbes roumains est édité dans ces mêmes séries, par des auteurs déjà bien formés dans la didactique du RLE.

Un peu avant les années 2000, une partie des spécialistes ayant enseigné à l'Université de Cluj vont être appelés à former des enseignants de RLE pour les écoles roumaines de Hongrie. Cette formation a été mise en place à Gyula et à Cluj, et c'est lors de ces stages que les collègues hongrois apprennent pour la première fois que le roumain doit être enseigné différemment aux élèves qui, même si natifs Roumains, connaissent mal leur langue d'origine ou pas du tout, car ils ne la parlent pas dans leurs familles, ou très peu. Les Éditions Didactiques Hongroises lancent à ce moment un programme de publication de plusieurs méthodes auxiliaires pour le RLE, ayant comme auteurs nos spécialistes de Cluj. Cela équivaut, pour la discipline, à une traversée des frontières, à une première reconnaissance des enseignants de Cluj comme formateurs.

À peu près à la même époque, le roumain est diffusé en République Moldave, de façon similaire, par un grand programme initié par notre Ministère des Affaires Étrangères. Et nos manuels sont adaptés pour les locuteurs russophones.

Cette reconnaissance s'agrandit lors de l'appel qui est fait aux enseignants de Cluj par le Conseil de l'Europe, de rédiger le « niveau seuil » roumain, le premier descriptif de niveau B1 du RLE, en concordance avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR). Il paraît en 2002, sous le nom de « Nivel Prag »**, et sera l'ouvrage de référence pour les enseignants de RLE, en Roumanie et ailleurs. Les certifications en langues seront organisées sur des bases harmonisées et dans des centres de langues inaugurés à l'Université de Cluj. Plusieurs guides seront aussi rédigés dans ces centres pour la préparation aux tests de compétence linguistique, témoignant, une fois de plus, de la professionnalisation des équipes travaillant dans l'enseignement des langues à l'Université de Cluj. C'est aussi l'ouverture vers les documents et les tests audio pour le roumain. Quant aux documents vidéo, ils se multiplient avec l'arrivée dans notre université des « traducteurs/interprètes européens » désireux de connaître le roumain, qui ont besoins de discours audio-visuels pour s'entraîner à la traduction en simultané.

Le premier projet didactique cohérent pour l'enseignement des langues à l'université sera « Autodidact » – *Didactique des langues étrangères et du roumain langue étrangère dans les universités roumaines*, qui s'est déroulé avec la contribution d'une trentaine d'enseignants de 2006 à 2009: seront rédigés, pour 5 langues, des supports sur papier et documents audio, des manuels de langue générale et de langages spécialisés, des cahiers d'exercices et des grammaires de référence, en tout, 19

** Ses auteurs sont Victoria Moldovan, Liana Pop et Lucia Uricaru.

« livres », distribuées sur les niveaux allant de A1 à C1, pour le roumain, le français, l'anglais, l'allemand et le russe. Le tout bénéficie aussi d'une plate-forme en accès libre sur un site Internet (`http://granturi.ubbcluj.ro/autodidact`) et s'utilise sur une grande échelle – dans les universités roumaines, pour les langues de circulation, et dans les universités étrangères, pour le roumain.

En parallèle, la participation du roumain dans des projets linguistiques européens se multiplie. Telle, l'exceptionnelle expérience du projet « L'Europe ensemble » : destiné à des jeunes adolescents censés voyager dans l'Union Européenne et se familiariser avec d'autres langues, dans des contextes adaptés à leurs âges et à leurs préoccupations. Le roumain y était partenaire de 7 autres langues : l'allemand, l'anglais, le français, l'italien, l'espagnol, le portugais et le suédois. Chaque langue proposait un guide sur papier pour les professeurs, et une page à part sur le site, donnant des documents vidéo, diverses animations, chansons et karaoké, poèmes et jeux destinés aux apprenants, textes, quelques rudiments de grammaire et, surtout, des éléments culturels typiques des pays participants au projet. Le site `www.europensemble.eu` est en accès libre, et laisse aux utilisateurs l'option de passages ponctuels d'une langue à l'autre. La conception de ce projet est un exemple de méthode moins dirigée par les enseignants, située aux confins de l'informel et d'une didactique en dehors de la classe.

Le roumain a commencé à intéresser les éditeurs européens de livres d'apprentissage pour un public plus large, et s'est vu publié dans les séries très populaires d'Assimil. *Le roumain sans peine* est déjà réédité dans plusieurs versions (c'est la « méthode », le manuel), alors que *le guide du roumain* paraîtra dans une deuxième version début 2015. Assimil propose des fichiers audio et vise plutôt un « public voyageur », friand de « petits livres » pragmatiques, faciles à manier et amusants.

Avec la jeune génération de spécialistes du RLE, on assiste à un travail très important du côté du roumain pour les non natifs dans les écoles roumaines. Des recherches, des formations et des outils sont en train de transformer l'enseignement du RLE dans les écoles dans une discipline à part entière.

Enfin, le grand projet *ClipFlair* qui touche à sa fin est une nouveauté de plusieurs points de vue: interaction textes et images dans un milieu virtuel réunissant plusieurs langues; accès aux langues par plusieurs techniques plutôt libres; stimulation d'un public jeune, à la recherche de formations autonomes dans l'espace virtuel et d'une instruction flexible; autoévaluation; possibilité de « faire des rencontres » et de se constituer une communauté virtuelle multilingue[1]; etc.

---

1 D'un autre côté, les spécialistes des langues de l'Université de Cluj, y inclus du roumain, ont participé à plusieurs grands projets européens sur l'enseignement universitaire en langues étrangères (dont *DYLAN, MOLAN, IntlUni*), et des bonnes pratiques adaptées à ce genre de public.

Des premiers pas de l'enseignement du roumain jusqu'à *ClipFlair*, les générations ont changé, les méthodes d'apprentissage se sont multipliées, approfondies, diversifiées et « libéralisées », faisant accroître la motivation des apprenants, en leur donnant de plus en plus l'impression de créer eux-mêmes leurs outils en langues. En bref, une passation de pouvoir semble en train de se faire: d'une part, entre les premiers « combattants » ayant dû défricher les champs, et les plus jeunes enseignants, actuels créateurs d'outils; d'autre part, des activités dans l'espace réel, du papier, du tableau noir et du crayon, vers des activités dans l'espace virtuel, avec des clips vidéo et du bricolage de textes sur le clavier. Aux nouveaux défis en langues, la réponse semble des plus appropriées.

BIONOTE: Liana POP, PhD, is a senior professor at the Faculty of Letters of „Babeș-Bolyai" University, Cluj-Napoca, Romania. Expert in French linguistics, Romanian as foreign language, and language didactics, she teaches lexicology, semantics, and discourse analysis.

She was the editor of different series of volumes of studies in Romanian, French, English, and German such as the volumes "cu sau fără profesor" (Ed. Echinox, Cluj: `www.edituraechinox.ro`) and the volumes of the series *Autodidact*, for Romanian, French, English, German, and Russian (Ed. Echinox; `http://granturi-ubbcluj.ro/autodidact`).

She is a member of the European Language Council: *Rethinking multilingualism* and of the Romanian National Council for Scientific Reseach.

She has worked on several projects and Thematic Networks (Europe Ensemble, Dylan, AutoDidact).

Understanding New Learners and Reconsidering Learning Pathways: Teaching and Researching English for Specific Purposes in Romanian Higher Education – A Personalised Account

Cristina FELEA
„Babeș-Bolyai" University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: Prezentul articol propune un scurt istoric al predării limbii engleze pentru scopuri specifice (ESP) în Universitatea Babeș-Bolyai din perioada post-decembristă, cu accent pe provocările reprezentate de internaționalizarea studenților, noile nevoi de studiu și comunicare academice, pecum și pe noile perspective create de noua paradigmă a învățării de-a lungul vieții și de integrarea tehnologiilor informației și comunicării. Experiența personală a autorului în dezvoltare curriculară și implementarea unui mediu de învățare mixt (*blended learning*) pentru predarea ESP este utilizată pentru a evidenția beneficiile și provocările acestor procese, precum și direcții noi de abordare didactică și de cercetare interdisciplinară.

Keywords: English for Specific Purposes, BBU language policy, Web 2.0, Wikispaces.

Cuvinte-cheie: predarea limbii engleze ca limbă străină, politica lingvistică a UBB, Web 2.0, Wikispaces.

1. Preamble

1.1. Background

Teaching English as a Foreign Language (TEFL, TESOL) is an attractive professional choice, with increasingly varied career and research options. There are few other teaching areas that involve such rich opportunities for "intercultural communication, literacy development, creative instructional delivery, or reflective social praxis", with the corollary that few other teaching areas involve so much hard work and permanent adjustment to ever-changing contexts.

Since the early 1960s, English for Specific Purposes (ESP) has become an increasingly significant area, with various sub-fields gaining recognition and being subject of (interdisciplinary) research ranging from applied linguistics and communication to psycho- and sociolinguistics and intercultural studies.

Definitions/delimitations of the field, language use, discourse and genre-based analyses, teaching approaches, textbook vs. in-house materials choice, specificity of discourse are but some of the basic concerns of ESP that professionals face when

engaging in this area. In the following, the author reconsiders the stages of teaching English for Specific Purposes and English for Academic Purposes for most specialisations in Babes-Bolyai University, in view of proposing a curricular and research framework adequate to the current status quo of languages for specific purposes.

1.2. Teaching and researching ESP in Romanian Higher Education – reconsidering the status of a discipline

The timeline of the teaching and study of the foreign languages, particularly English, in Romanian tertiary education, illustrates an evolution following closely or even anticipating the adjustments to various changes in post-1989 Romanian economic and social-educational contexts, with the adoption of the Bologna Declaration (2004) and the admission into the EU (2007) as main highlights.

The transitioning from a curriculum mainly based on general English (GE) to one increasingly based on learners' academic and work needs (English for Specific Purposes (ESP) and English for (Specific) Academic Purposes (ESAP)) was triggered by the British Council PROSPER programme which assisted higher education institutions to reform the discipline and created all the premises for it to be largely adopted in Romania, both at the teaching and the research levels[1]. This movement resulted in various programmes and courses for occupational and vocational purposes (Business, Medical, Legal, Tourism and Computer English); in parallel, new departments of applied and specialised modern languages were set in the most important academic centres. From 2001, at the recommendation of the European Union, the validation and language ability scales set up by the Common European Framework for Languages became staple documents in curricular decisions.

Together with other important Romanian universities, Babes-Bolyai University of Cluj (BBU) broke new ground with its strategic language policy, adopted in 2001 and updated in 2006 in the aftermath of implementing the Bologna Declaration (CEC, 2004). Foreign language proficiency certificates (CEFR level B2) are required for admission in the BA/MA/PhD programs, for participation in European mobilities and in tenure competitions. Among other things, this policy consisted of "provisions for the development of skills necessary for European citizens, such as communicational and (inter)cultural competences, and made references to self-learning and foreign languages for special purposes" (Oltean 2009).

---

1 Brief information on the British Council site: http://englishagenda.britishcouncil.org/consultancy/our-track-record/prosper-project-romania

In BBU, the Department of Foreign Languages for Specific Purposes (DFLSP), the Department of Applied Modern Languages for Economics and Business Administration, the foreign languages departments of the Faculty of Letters, as well as the Alpha and Lingua language centres have been responsible for the implementation of the language policy and the monitoring and evaluation of students' linguistic skills, by delivering specialist courses for 2 to 4 semesters and managing language testing.

1.3. Beginnings – Pioneering a New Discipline (1995–2001)

A brief look at the international literature published prior to and during the 1990s, brings to attention a great variety of research paths that marked a double transition. The first was from considering ESP as mainly teaching a general English syllabus "flavoured" with the vocabulary of a particular field or profession (developed in the 1960s, 1970s) to recognising the importance of sub-technical vocabulary. The second was a shift to a learner-centred approach informed by new developments in psycholinguistics and applied linguistics, such as discourse and genre analysis and linguistic corpora.

As seems to be the case of most ESP practitioners (Jordan 1997), the development of the DFLSP staff followed more or less the same stages as the discipline that was taught. Relatively new bibliography was accessible[2] but it was only in 1997, when R.R. Jordan's *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers* was published, that teachers realised the great amount of research being done in the 1980s and 1990s, with EAP becoming an increasingly dynamic field in the new millennium (Jordan 2002). On the other hand, this meant that their endeavours matched the current teaching and research interests in the field; the goals were set to gradually cover the most important stages: assessing students' needs, building up a corpus of discipline-related texts with the help of specialist colleagues, creating an adequate syllabus to meet curriculum requirements, experimenting with and then choosing appropriate teaching approaches/methods, and devising efficient assessment techniques.

At this moment, whilst the status of occupational/vocational English was relatively established, the language support offered to students in other specialisations, where academic study skills and potential internationalisation were the major needs, was undergoing a process of trial and error in order to make *curricular adaptations*,

---

[2] Haarman, Leech, and Murray's *Reading Skills for Social Sciences* (1988) Oxford, Oxford University Press, Hamp-Lyons, L. & Courter, K.B. (1984). *Research matters*. Rowley, Mass: Newbury House, and Jordan, R.R. (1990). *Academic writing course* (new ed.).Walton-on-Thames: Nelson

difficult *content decisions* needed in adopting adequate textbooks (e.g. Haarman, Leech and Murray, 1988) and *designing in-house materials* (struggling, for example, with the dilemma of the amount of common core versus specific English) and opting for efficient teaching strategies. In this area, a turn to the recently consolidated fields of English for Academic Purposes and English for Specific Academic Purposes was recorded, with increasing preoccupation with academic writing, reading strategies and differences in academic cultures at large (Jordan 2002).

1.4. Coming of Age – Synchronising with Changes in Higher Education (2001–2006)

A document on BBU language policy (issued in 2001, supplemented in 2006[3]) was a crucial breakthrough by setting a visionary framework that gave teachers the opportunity to synchronise their efforts with the European language policy recommendations, which subsequently kept being updated in accordance to the transformations in European and Romanian higher education. Recommendations pertained to all study levels and included references as to the necessity of providing foreign language courses for students to be able to reach a B2 competence level according to CEFR. The *multicultural* features (study lines) and *plurilingual* features (courses in international languages) created a complex picture of learning and teaching needs. The language policies were implemented by two language departments and two language centres.

The DFLSP devised a complex curriculum based on CEFR, taking into account communicative, pragmatic, sociolinguistic and linguistic competences, which is still in place with minor revisions.

The following years the issues of *tertiary education internationalisation (cross-border mobility of students and staff, convergence of educational programmes), academic study/communication needs* and *teachers' continuous development* as well as *the new perspectives growing from the paradigm of lifelong learning* (Tremblay & al. 2012, CEC 2001) continued to be challenges for faculty engaged in teaching ESP and EAP, especially in specialisations pertaining to sciences and humanities, which needed permanent curricular adaptations, new courses/learning resources and new teaching approaches.

Thus, more research was performed into ESP/EAP and study skills fields, with increasing attention paid to authentic language used in particular situations relevant to students rather than follow textbooks that were written for other contexts. Consequently, the DFLSP staff started preparing and publishing text and test books tailored

[3] Web address: `http://www.ubbcluj.ro/en/despre/strategii/politica_lingvistica.html`. Unfortunately, original no longer available. See `http://goo.gl/H1JqNe` for `archive.org` version.

to the students' needs and devised for intermediate level, with complementary activities for remedial and advanced study.

1.5. The Aftermath of Bologna Adoption and EU Admission – New Challenges (2007–present)

Meanwhile, besides economic and political factors, the expansion of the Internet and Web 2.0, mobile communication and social media created the background against which English became a global communication tool (Crystal 2003). More and more language learning e-content and e-learning systems to improve learning and motivate learners have become *widely accessible in sharing systems and as open educational resources* (OECD, 2007). In time, many teachers have incorporated these in E(S)AP courses either as authentic materials for classroom teaching or supplemental materials for self-paced, autonomous learning.

Additionally, research studies and reports worldwide pointed out, among other things, that universities can no longer ignore the societal trends brought about by technological advance, that while educational change does not depend directly on technology, it does rely on the approach taken by the human factor, and that pedagogical implications of technology are at the heart of and the greatest challenges in this process.

In 2007, the author took advantage of the language learning context and technology integration in BBU and started a process of transition to blended learning as a strategy to adapt the E(S)AP teaching/learning environment to current higher education landscape. A detailed account of the author's attempt to implement a blended learning environment in teaching English for Specific Academic Purposes to undergraduate students of BBU (Faculty of Sociology and Social Work) is presented in the article (Felea 2013). The focus of the paper was on "the benefits and the challenges encountered in the process, with the suggested corollary that blended learning approach is not only a viable solution for integrating technologies and new media in our university, but, given the existing circumstances, it can be put into practice provided that institutional support is made available."

According to Cabrol and Severin, a framework for the design, implementation, monitoring and evaluation of ICT projects in education should have "student learning" as a major goal and measurements should aim at learning outcomes that show "students' involvement in and commitment to learning" as well as changing of learning/teaching practices that are "directly linked to the impact and the development of either general skills or '21st century skills', including an understanding of ICT skill acquisition." (2009, pp. 83–85).

The author used two main axes: inputs and outputs. In terms of inputs, there are five relevant domains: infrastructure, resources (curriculum, content, and tools), support, training (human resources), management and policies. From 2009 to 2014, 958 first year undergraduate students distributed in CEFR level groups participated in the course. The course used a blend of *delivery* and *technology* modes: face-to-face meetings in the *classroom* (equipped with computer, overhead projector and broadband connectivity to the Internet) and *wiki-based* asynchronous activities. Based on previous experience and evidence of successful use of Web 2.0 tools in language learning (Felea, Stanca, 2010, 2011), the author used the wiki hosting service Wikispaces due to its user-friendly interface and easy management[4]. Content-wise, the blend consisted of *traditional classroom* presentations of core concepts and communicative pair/group work activities and tutorials for wiki use (individual/group work). Learning materials were available in *print* handout format and on the wiki platform. The *online component* comprised learning units created by the teacher, accompanied by various self-paced learning activities and third-party internet-based practice. The wiki specific features sustained *interactivity* (student to student and student to teacher) and *collaboration*. Pedagogical and technical support and help for the learners (tutorials, online teacher guiding and regular feedback, forums) were permanent features.

Inputs related to training, management and policies were only partially controlled by the author because of their institutional nature. Whilst personal agency can be invoked in the case of teacher ICT competence and their use for education, as well as application of new pedagogies, which can be developed by means of a personal learning plan, whilst personal initiative may also influence local (department, in our case) administrative decisions and, by dissemination of results, attract all the actors involved, the major challenges of integrating technology concern management and policies, which depend largely on institutional decision at university and national level. Factors like *lack of support* for planning and linking the course project to broader scale initiatives and *lack of budget/incentives* for continuity and development of other (similar or complementary) initiatives may generally act as deterrents for most teachers.

However, the *processes and products* developed with this minimal input, as well as the *impact on student learning*, sustained the initial investment and the working hypothesis.

Technologically, the wiki platform is freely available and accessible anytime and anywhere by means of Internet school and home access. It does not need any financial

[4] http://www.wikispaces.com/

investment and requests only basic ICT skills both in development and use. Moreover, its features support easy revision and automatic collection of user data.

The traditional curriculum was adjusted to include transversal competencies: ICT and self-directed (autonomous) learning. The blended environment was focussed on assisting students to access a wide variety of readily available educational resources in E(S)AP and to evaluate and use them, skills which are increasingly needed in the current academic and work contexts (Gilbert, 2013). Wiki-based individual and collaborative group assignments allowed monitoring of progress from the stage of *emergent* usage of ICT to *application and integration* (Cabrol and Severin, 2009) in three important areas: teacher/student practices, student involvement and development of skills and competencies. A gradual *shift from teacher-centred to student-centred* classes was recorded, where teacher roles changed into presenter and tutor offering support in offline and online modes.

As to the achievements registered in the discipline-specific area, most students became more familiar with accessing and evaluating authentic materials and creating original content on the wiki. Similarly, activities designed for autonomous/independent and reflective learning assisted them in becoming aware of and developing language learning skills such as self-assessment, setting learning objectives, and finding resources. All of these can be found in most recommendations aimed at teachers who want to implement blended learning (Tomlinson and Whittaker, 2013). However, a survey and a statistical analysis of their answers showed that the wiki environment was adopted successfully by the group of students who had more advanced computer and Internet skills, a fairly good level of English and were adepts of collaborative learning (Felea, Stanca, 2010). These results pointed out to further challenges in reconsidering the blend design, teaching materials and teaching methods.

2. Proposals for Curricular Development

2.1 Teaching: Understanding new learners & reconsidering learning pathways

The dynamic context within which E(S)AP is being taught/learned is no doubt a permanent challenge. Due to its complex nature, teaching EAP can be considered as a work-in-progress based on analyses of needs, means and institutional and cultural contexts. In addition to aspects such as "learners' goals and backgrounds, their language proficiencies, their reasons for taking the course, their teaching and learning preferences, and the situations they will need to communicate in", "deliberation on the kinds of teaching and goals that the learning context offers" (means analysis) and "consideration of the teachers, methods, materials, facilities and relationship of the course to its immediate environment" are needed (Hyland, 2010, pp.73–74).

The following represents a view of courses aimed at developing learning skills needed in academic study, continuous language learning and lifelong learning.

This proposal draws on the factors mentioned above and the course offer of the Language Centre of University of Jyväskylä, Finland. It takes into consideration major constraints with complex causes and long-lasting effects, such as low proficiency entry levels, lack of budget for adequate study programmes and staffing. The structure attempts a balance of compulsory and optional courses and independent/self-directed modules. It includes: Transferable academic skills, Workplace and Academic communication.

Under the generic label of transferable skills, the compulsory courses are oriented toward forming and developing academic receptive and productive skills and strategies. Information management and communication skills are included. The focus of the course structure varies on the discipline and student needs in academic and professional environment.

Further on, job seeking and applying; independent and computer-assisted learning; media and communication in a multicultural workplace; teamwork; social influence, conference presentation of research; communication within research projects are but a few of the possible objectives of courses aimed at graduate students.

Optional courses are complementary to the compulsory courses. They are meant to offer an opportunity to learn and apply practical principles of interpersonal communication and language and culture. In the communication module, emphasis is placed on psychological, social, cultural, and linguistic factors, which affect public and person-to-person interaction: communication principles and types, self in written and oral communication, cultural differences, verbal and nonverbal communication, barriers in communication, intercultural communication, and listening skills. Language and Culture modules are built from an interdisciplinary perspective and are aimed at students from various specialities. They draw on their study interests and motivation.

The Learning support: Activate your English – e-learning modules are integrated skills courses with the major objectives of updating, revising and improving prior language knowledge. Emphasis is put on developing academic study skills by means of tasks focused on the four language skills and communication strategies. It is for independent study and will use an e-learning platform.

2.2 Research: Promoting ICT integration and teaching/learning excellence

In the author's opinion, the transition from traditional to blended learning is one of the most relevant and rich research areas for ESP professionals. The rationale for

ICT integration relies on relatively recent learning theories, which claim that the following factors are important for successful language learning: the interaction hypothesis with rich "comprehensible input" & "negotiated meaning" (Krashen, 1985 and Long, 1985), active and collaborative process-based learning (Rüschoff & Ritter, 2001), fostering student autonomy and involving students in the process of learning and reflecting on target language acquisition and use; individualised learning (Little and Dam, 1998), interaction for real communication in authentic contexts (input/output; focus on meaning/form) as in Chapelle (1998), social interaction and collaboration (Vygotsky, 1987), mediated learning; cognitive processes as products of cultural transmission (Feuerstein,1991), the revised Bloom's taxonomy.

The local context (Babes-Bolyai University) is provided in the table below. It shows the many areas in which the introduction of blended learning could be beneficial.

Language provisions	Reality check
• language skills in mother tongue + 2 foreign languages • language certificates mandatory for admission in graduation exam and access to graduate programmes • departments for teaching languages for specific purposes • standardised assessment by language centres	• proficiency level is decreasing • large classes • cuts in teaching time due to post•Bologna curricular decisions and cost•effectiveness concerns
ICT integration	**Reality check**
• advanced ICT infrastructure and broadband access: administration, e•libraries, e•learning portal • social media increasingly used for personal/professional development & supplement to traditional classes • local initiatives for integrating open source LMS	ICT integration is not: • accompanied by a set of policies and measures to promote the adoption of online learning • supported by human resource/teacher development programmes • sustained by targeted research in the pedagogical effects of online learning

According to Egbert et al. (1999), there are numerous benefits for (language) learning that a blended environment can foster. For instance, students have the opportunity to interact and negotiate meaning, to interact in the target language with an authentic audience and are involved in authentic tasks; they are exposed and encouraged to produce varied and creative language; the online environment gives them time and adequate feedback by being guided to reflect on the learning process. Other important advantages include the process of becoming aware of and developing language learning strategies and, consequently, becoming responsible and autonomous content consumers and creators and active participants in the learning

process. In their turn, teachers have the opportunity to reflect on and renew their teaching methods; reconsider their and their students' roles, become more involved in quality issues and professional development and become part of an increasing global community of practice.

There are also some challenges in relation to the educational actors: teachers may encounter problems balancing needs with outcomes, be reluctant to re-design courses and programmes and feel discomfort with digital media; in their turn, decision-makers may not be ready for change because lack of awareness and dedicated policies, so they would not offer support and incentives. According to specialist literature, "new learners", our current students, are "digital natives", the first generations "to grow up with digital technology" (Prenski 2001). However, students willing to work in a new environment may encounter difficulties due to, among others, lack of practice in using technology for formal learning, poor time management and autonomous learning skills.

In order to surpass these problems, collaborative and interdisciplinary research is needed, with local initiatives, followed by international projects, where transfer of knowledge from more experienced partners would be of great help for all participants. For instance, EU co-funded grants (Erasmus + partnerships or CNSIS) could be designed to implement an e-learning component and digitise courses with the help of Web 2.0 tools while devising a standard instrument to create a profile of students' language and study abilities and collect data on academic and professional literacy.

Next, the implementation of Open Educational Resources [OER] (teaching and learning materials, educational gateways, massive online open courses, and data bases) and studying their impact is another important landmark in making education and knowledge more accessible and flexible in today's world (OECD, 2007). The author considers the research on their use and impact as highly beneficial for all parties involves, for study purposes and professional development.

Setting a Research Centre on the Dynamics of Languages for Specific Purposes would consolidate the discipline and would develop higher quality standards. Studies on students' academic profiles and on communities of academic practice, research on communication, applied linguistics and pedagogy resulting from technology integration, interdisciplinary studies on social and cultural interactions are just some of the possible lines of research at which several faculties and departments could contribute.

3. Conclusions

The present article is a brief account of some of the developments of English for Specific (Academic) Purposes in Babes-Bolyai University, viewed from the perspective of the author's experience as faculty member in the Department of Foreign Languages for Specific Purposes. The post-1989 timeline and its stages are described, with emphasis on the challenges of pioneering and developing a new discipline. The author uses her personal teaching and research experience and uses the new perspectives arising from the internationalisation of higher education, the paradigm of lifelong learning and the integration of new technologies to point new directions and make a curricular and research proposal that would match the current educational context and cater for the present generation of students' academic and work needs.

4. Bibliography

1. "What is Blended Learning? — Web Learning @ Penn State" (2009). [Online: http://weblearning.psu.edu/blended-learning-initiative/what_is_blended_learning]
2. Who Are English Learners and Their Teachers? Sample chapter from Pearson Education. [Online: http://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0132685183.pdf]
3. Belcher, Diane D. (2006) English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Lifene. In *TESOL Quarterly*. Vol 40: no. 1, pp. 133–157.
   [Online: http://www.hpu.edu/Libraries_HPU/Files/TESOL/TQD/VOL_40_1.pdf#page=133]
4. Cabrol, Marcelo, Eugenio Severin. ICT to improve quality in education — A conceptual framework and indicators in the use of information communication technology for education (ICT4E). In *European Commission Joint Research Centre (2009) Assessing the effects of ICT in education Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, pp. 83–87).
   [Online: http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9609111e.pdf]
5. CEC (2008) Draft 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the Implementation of the 'Education & Training 2010' work programme 'Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation' – Adoption. 5723/08 EDUC 29, SOC46
6. CEC (2001). Communication from the Commission: making a European area of lifelong learning a reality. Brussels: COM 678.
7. CEC (2004). Commission of the European Communities: ECTS Users' Guide: European Communities. Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement. Brussels: Directorate General for Education and Culture.
8. Chapelle, C.A. (1998). JL Construct definition and validity inquiry in SLA research. *Interfaces between second language acquisition and language testing research,* 32.
9. Crystal, D. (2003) *English as a Global Language*. Cambridge University Press, 2nd Edition.
10. Egbert, J. and E. Hanson-Smith. (1999). *Call Environments: Research, Practice, and Critical Issues.* Alexandria, VA: TESOL.

11. Felea, Cristina (2013). Blended Learning and ICT Integration in Romanian Higher Education. The Case for Babes-Bolyai University. *Studia Universitatis Babes-Bolyai. Philologia,* pp. 7–23.
12. Felea, Cristina, Stanca, Liana. (2010). Wiki Tools and English for Academic Purposes – Fostering Collaborative and Autonomous Learning in Higher Education, *Revista de Informatică Socială,* VII, nr. 14, pp. 5565
13. Felea, Cristina, Stanca, Liana. (2011) Wikis in Teaching English for Academic Purposes. Engaging Romanian Students in a 21st Century Learning Environment. In: *Proceedings of the 7th International Conference eLearning and Software for Education,* Bucharest, April 2829 2011, Volume 1, 460467, Bucuresti, Editura Universitara.
14. Feuerstein, R., Klein, P.S., & Tannenbaum, A.J. (Eds.). (1991). *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications.* Freund Publishing House Ltd.
15. Gilbert, Jody (2013) English for Academic Purposes. In Motteram, Gary. *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching. British Council Teaching English Series.* [Online: `http://bit.ly/1zpTALb`]
16. Hyland, Ken (2006) *English for Academic Purposes: An Advanced Resources Book.* London and New York: Routledge
17. Jordan, R.R. (1990). *Academic writing course* (new ed.).Walton-on-Thames: Nelson
18. Jordan, R.R. (2002). The Growth of EAP in Britain. *Journal of English for Academic Purposes.* I, (2002), pp.69–78. [Online: `http://www.uefap.com/baleap/quotes/jordan_jeap.pdf`], p. 75
19. Jordan, R.R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers,* Cambridge University Press.
20. Krashen, S.D. 1985. The Input Hypothesis. London/New York: Longman: Learning a Reality (No. 678, final of 21.11.01). Brussels: Commission of the European Union.
21. Little, D., & Dam, L. (1998). Learner autonomy: What and why? *Language Teacher Kyoto JALT,* 22, 7–8.
22. Long, M.H. 1985. 'Input and Second Language Acquisition Theory' in S. Gass, and C. Madden (eds): *Input and Second Language Acquisition Rowley.* MA: Newbury House, pp. 268–86.
23. Oltean, Stefan (2009). Options for a Foreign Language Policy, in Bi- and Multilingual Universities: Perspectives and Beyond. *Proceedings of the Bolzano Conference 2007,* pp. 89–103.
24. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2007). *Giving knowledge for free: The emergence of open educational resources.* OECD Publishing.
25. Prenski, M. (2001) Digital natives. Digital Immigrants. On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. [Online: `http://bit.ly/IMBu0j`]
26. Rüschoff, B., Ritter, M. (2001). Technology-enhanced language learning: Construction of knowledge and template-based learning in the foreing language classroom. *Computer Assisted Language Learning,* 14(3), 219–232
27. Tomlinson, B., Whittaker, C. (2013) Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. *British Council Teaching English Series.* [Online: `http://bit.ly/1s68M0j`]
28. Tremblay, K., Lalancette, D., Roseveare, D. (2012) *Asessment of Higher Education Learning Outcomes.*Feasibility Study Report. Vol.1. Design and Implementation. OECD
29. Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. *The collected works of LS Vygotsky, 1,* 39–285.

BIONOTE: Cristina FELEA, Ph.D. is a senior lecturer at the Faculty of Letters of Babes-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. As a member of the Department for Foreign Languages for Specific Purposes (since 1995), she has a broad experience in curriculum and material building, methodology development and teaching English for (Specific) Academic Purposes to undergraduate students in social sciences. Her current didactic and research interest focus on integrating Web 2.0 technology in teaching and in building a blended learning environment for full time and distance learning students. With an academic formation in British/ American literature, she is also a licensed translator, having translated some major American authors (Henry Miller, Peter Beagle, Jack Kerouac) for important Romanian publishing houses.

As an authorised translator she has expertise in specialised translation where she works as a freelancer.

She has worked on several national and EC-Funded projects.

New Media in the ESP Teaching Process

Joanna KIC-DRGAS
Koszalin University of Technology,
XXX, Poland

Abstract: The following paper discusses the possibilities and effectiveness of implementing new media in the English for specific purposes (ESP) teaching process. The ESP teaching methodology is currently facing dynamic changes such as globalisation, migration and specialisation, and must be modified to fulfil the needs of potential English learners. Because English has not only become a language of global communication, but also a language of global understanding between specialists, the needs of English learners have changed significantly. This is why ESP, as an area of language teaching and learning, is rapidly developing in response to the new needs of the education market. Once these needs are recognised, an opportunity will arise to find methods to successfully and efficiently fulfil them. The most obvious sign of the technological revolution is the expansion of new media. This point cannot be ignored in the field of foreign language teaching. The use of new media in the teaching process is no longer a recommendation, but a necessity. What is the role of new media in ESP teaching? How do new media support the ESP teaching process? How can the ESP learner benefit from new media in the classroom? The following paper discusses these questions with consideration to both theoretical concerns and examples of the best practices.

Mots-clés: ESP teaching process, new media, authenticity, interactivity, educational platform

Cuvinte-cheie: Limba engleză ca limbă străină, interactivitate, autenticitate, platformă educativă.

Introduction

The past few decades have clearly illustrated that teaching is a constantly changing process. Moreover, it is a process whose changes reflect technological advancement, social diversification, and political transformations, as these factors have an impact on learners' needs and expectations. The teaching process has been a part of human life for ages and has taken many diverse forms. One milestone in the development of teaching strategies was the implementation of new media in the classroom. The use of new media allowed for new perspectives, and increased teaching efficiency and learners' involvement. The significance of that turning point in the context of foreign language teaching is obvious, but new media and the variety of possibilities

they offer for teaching English for specific purposes (ESP) is still considered an unknown field. Therefore, the aim of the following paper is to discuss methods of implementing new technologies in the ESP teaching process. The paper consists of three parts: In the first part, the idea of new media in foreign language teaching (its main concepts, constituents, and motivation) is discussed. Next, the focus shifts to the opportunities that new media bring to ESP teaching, and the diversity of the ESP field. The paper closes with a practical example of incorporating new media in the ESP teaching process based on the teaching experience of the author.

1. New media and the 'learning society'

Before answering the question of new media's place in the teaching process, it is essential to face the challenge of defining the term 'new media' and its impact on modern society. As a single definition hardly captures the complexity of this issue, following are several statements that frame and discuss the idea of new media. The starting point in this discussion is an excerpt from Manovich (2006: 5):

> ...the popular understanding of new media identifies it with the use of computer for distribution and exhibition rather than production. Accordingly, texts distributed on a computer (Web sites and electronic books) are considered to be new media, whereas texts distributed on paper are not...
>
> ...If we want to understand the effects of computerization on culture as a whole, I think it is too limiting. There is no reason to privilege the computer as a machine for the exhibition and distribution of media over the computer as a tool for media production or as a media storage device. All have the same potential to change existing cultural languages...

Manovich (2006) highlights the common understanding of new media as restricting the use of the computer to a distributing channel and ignoring the computer function as a production tool. Lievrouw and Livingstone (2002: 23) elaborate on the topic, emphasising that the phenomenon of new media refers to communication and information technologies and incorporates three elements:

- the artefacts or devices that enable and extend the ability to communicate,
- the communication activities or practices we engage in to develop and use these devices, and
- the social arrangements or organisations that form around these devices and practices.

These three elements can be considered pillars of the new media theory. The scope of new media's influence illustrates the scale and significance of this phenomenon. However, the meaning of the term is even broader. According to Lister (2009: 22), the term 'new media' refers not only to a certain transmitter or tool, but also describes a wide range of path-breaking changes regarding the production and distribution of media. New media are described by adjectives such as 'digital', 'interactive', 'hypertextual', 'virtual', 'networked' and 'simulated', which underline the term's overwhelming and multifunctional character. The concept of understanding new media as a process is also present in the contribution of Kember and Zylinska (2012: 4). However, they focus on a different point: 'We want to make a significant shift in the way new media is perceived and understood: from thinking about "new media" as a set of discrete objects (the computer, the cell phone, the iPod, and the e-book reader) to understanding media predominantly in terms of processes of mediation.'

The presented statements illustrate the diversity of the discussed term, especially in the context of the function and impact of new media on modern society. Modern devices play a vital role in designing the way society lives and works. In today's world, companies establish networks that enable people to communicate across the globe. Furthermore, it is not only sound that is transmitted by high-tech appliances, but also images, graphics and text, which all have an enormous influence on the size and quality of messages. All of these factors make creating a virtual connection between people with different opinions, cultures and beliefs possible. Thus, the most widespread network, the Internet, has become a place to exchange knowledge and information. Recent statistics indicate that in 2013 the number of Internet users reached 2,400,000,000 which is 34% of the world's population (Internet World Stats 2013),and that 1 out of 7 people in the world have a Facebook profile (Nielsen 2012). These statistics show that the scope of influence of these media cannot be ignored. With the growing popularity of the Internet, the number of fields to which the Internet and other new technologies can be applied is also increasing. One of these fields is education. Computerisation triggers endless prospects for education: 'New computer and telecommunications technologies offer the possibility of global access to education. In turn this global access offers the possibility of a truly global classroom (Bates 1997: 2)'. In this globalised environment, the traditional meaning of knowledge as a right available only to a select few has changed. The new media phenomenon underscores the idea that knowledge can be shared with people around the world under one condition: they must be eager to learn. What is more, the sharing principle marks new standards of learning and teaching, transpositioning modern society into a 'learning society'. Although the idea of a 'learning society' is not

new, and dates back to Faure (1972: xxxiii), quoted below, the notions of the paradigm have recently gained considerable currency:

> If learning involves all of one's life, in the sense of both life-span and diversity, and all of society, including its social and economic as well as educational resources, then we must go even further than the necessary overhaul of 'educational systems' until we reach the stage of a learning society.

Learning is an integral part of living in a 'learning society', in which interdisciplinary knowledge is required. This knowledge is a prerequisite for innovation and progress. To meet the demand, learning must be flexible, individualised and life-long. Although formal learning remains important in every civilised society, complementary forms of learning activities 'beyond the classroom' are gradually gaining more and more importance. Kuhn (2006: 11) even states that 'the world wants to become Learning or Knowledge based Society thus creating nothing less than a new era of mankind.' After the incorporation of a new approach to learning, which is considered to be a value in itself, a new era will arise. This new vision of learning is achievable by the integration of new media into the learning process.

2. New media in the service of ESP teaching

Fitzpatrick (2004: 4) highlights the specificity of language learning in the context of new media and in comparison to other sciences:

> One important aspect that has evolved in the study of the use of ICT's[1] in foreign language learning and teaching is that, as a subject area, it differs greatly from most other subjects in the curriculum: it is both skill-based and knowledge based. In this respect it has more in common with subject like Music than, for example, History or Geography.

In this respect, the incorporation of new media in language teaching can make learning and teaching more effective and individualised. However, it is no longer enough to consider a foreign language as a whole, because language undergoes certain modifications in response to constantly changing human needs. These modifications include a very advanced specialisation process (e.g., the division of English into Business English, English for Academic Purposes, English for Science and Technology, etc.), reflecting the creation of new fields and the segmentation of already existing branches. In many cases this segmentation can lead to the creation of com-

[1] Author's note: Information and Communication Technologies

pany-specific jargon that is almost incomprehensible for people outside of the company (Fortanet-Gómez 2008). In contrast, there is also a tendency to simplify language structures in order to facilitate communication. To observe these phenomena, it is essential to deal with very current content, both oral and written, which reflects the scope and character of these changes. Access to such content is offered by the development and popularisation of new media in language teaching. As *Arnó-Macià* (2012: 89) underlines, 'Within the integration of technology into language education, special attention needs to be paid to languages for specific purposes.' The need for up-to-date content, specific texts and appropriate activities in the ESP field is increasing. Globalisation and international cooperation in different areas of social and professional life have redefined expectations concerning language knowledge and skills. English has become the lingua franca not only in private life, but also in professional life. From business meetings, to scientists working on new patents, to engineers putting new solutions into practice, the role of the English language has become more versatile than ever before. It is the language of science and entertainment, the language of international communication and business meetings. Due to this expansion, the context of language use goes hand in hand with the increasing specialisation of scientific and professional fields. This trend contributes to the growing interest in ESP learning, which in turn raises the need for the development of proper teaching methodology. In modern ESP curriculum, the use of new media is inevitable. Below, some aspects of the implementation of new media in ESP curriculum are discussed.

2.1. Authenticity

The first aspect to be considered in the discussion of new media in the ESP classroom is access to authentic materials, where 'authentic materials' are understood as original materials that have not been adapted for in-class use. This authentic form refers not only to vocabulary and grammar structures, but also to the general outline of the material. Examples of authentic materials available via new media include these resources: e-mail, radio, television programmes (broadcast online), e-books, audio books, newspaper articles, leaflets (even pop-ups) and a wide range of Internet sites and popular blogs. These examples are only a small selection of the authentic materials available through new media. In addition, learners have the opportunity to discuss specific issues with peers from different countries, thanks to Skype. Rösler (2000: 4) contemplates how new media 'can compensate for some of the shortcomings of classroom based foreign language learning'. In response to that question, it is necessary to bear in mind that exposure to the target language in its native form

provides learners with many benefits. Sherman (2003: 7) underlines the significance of using authentic materials for success in teaching: 'Authenticity itself is an inducement – there is a special thrill in being able to understand and enjoy the real thing.' In the professional world, authenticity plays an even more important role for two main reasons. First of all, authenticity provides English learners with a range of vocabulary used in specific fields. This allows the potential users to obtain the vocabulary that is actually used in a particular sector, and that is not always available in textbooks. Currently, the specialisation of certain fields is so narrow that it can cause problems for teachers who are working without access to new technologies to prepare vocabulary frequently used in less popular fields. Gong (2012: 197) points out that 'at present, ESP textbooks are insufficient in number and variety. As for their difficulty, some are too simplified, while some are too professional.' This statement leads to the conclusion that the use of new media materials in the ESP classroom helps to satisfy learners' needs more adequately, adjusting the level of advancement to the needs of the group. Secondly, authentic materials provide an opportunity for learners to get accustomed to the structure of original documentation, guides, instructions and agreements. If these types of documents appear in textbooks, they are presented only in parts; however, in professional practice the construction of these documents and their focus on intercultural differences is vital. Learners dealing with authentic materials in the ESP classroom are more motivated because they have access to the same materials as native speakers of their target language. 'It can provide rich resources and create a good environment for foreign language learning, which will stimulate students' interest, imagination and creation. Gong (2012: 196).' Moreover, authentic materials confront learners with the target language in its natural form, including all its neologisms, simplifications, colloquialisms and constant changes. With regard to these changes, new media provide exposure to materials that are not only authentic, but also the most current. Maxim (2000: 12–13) represents a similar attitude toward the discussion, adding that:

> Ultimately, students gain insights into values, practice and priorities that are privileged in the text and through repeated exposure to a diverse, yet thematically related, set of authentic texts, they can begin to extrapolate this analysis onto a larger plane and assess the broader culture out of which the texts arose.

Joynt (2008: 41) calls the 'ability to expose students to the diverse and multicultural aspects of language teaching' an important advantage of new media. Although there are warnings that the English language is dominating the Internet, and there is fear that only people who have mastered English can be active members of this communication community (Fitzpatrick 2004), new media opens learners' eyes to the real

world and represents the best option for bringing the authentic target culture into the classroom.

2.2. Interactivity

The implementation of new media shifts the focus of the teaching process from passive to active participation. New media enable learners to interact directly with native speakers, who represent the target culture and language. Chat rooms, e-mail, blogs and Skype exemplify the variety of opportunities available to establish contact with learners or teachers living abroad. According to the research conducted by Olejarczuk (2014: 140), the majority of surveyed ESP learners used online or electronic dictionaries, online newspapers and entertainment websites to learn English. Most of them perceive 'communicating with others online as most helpful in learning English.' These online methods of communication are very popular and stimulate an almost unconscious learning of foreign languages. An example of this is when learners contact native speakers on Internet forums to discuss their common hobbies or problems. The development of communication skills is a key point of modern language didactics, and learners should also be motivated to use their acquired knowledge in a practical way in the ESP classroom. This practice goes against the widespread conviction that ESP teaching concentrates only on specific vocabulary and grammar structures. Considering the possibility of future contact with foreigners, as well as the specific character of ESP as language used to communicate specific content in a professional environment, ESP learners should frequently be exposed to at least virtual contact with native speakers. It is worth mentioning that new media also provide an opportunity for students to develop cooperative and collaborative skills through such exchanges with native speakers. At the same time, technological advancement contributes to the modification of the traditional teacher role. Teachers who are equipped with new media in the classroom 'act more as guides and mentors exploring the new media themselves as learners and thus acting as role models for their learners' (Fitzpatrick 2004: 5). This new role gains special significance in reference to ESP teaching, because in this field learners usually possess wider content-specific knowledge, while teachers support learners in solving linguistic problems (more in Kic-Drgas 2014). In these circumstances, such a division of roles seems to be more reasonable and profitable for both sides. When experiencing the new model of relationships in the classroom, learners are more eager to transfer their acquired knowledge with fewer constraints in daily practice. Fitzpatrick (2003) notices that the incorporation of new media in teaching results also in closer cooperation between teachers and students. In a computer-

supported foreign language class, both members of the teaching process feel more independent; they usually do not perceive the activities as part of a regular learning-teaching process, but as a challenge to overcome. This adjustment influences not only the didactic process, but also the teacher-learner relationship. Moreover, virtual contact with foreigners makes learners more tolerant and conscious with respect to the opinions and beliefs of others.

2.3. Enhancement of learners' autonomy

Learning a foreign language is always connected with individual work concerning the memorisation of new vocabulary and revision of previously learned structures. The diversification of learners' motivation and high requirements of the labour market have recently contributed to an increase of the importance of autonomous development in language learning. Fitzpatrick (2004: 12) emphasises that the use of new media 'presents opportunities for students working at different rates and different levels and provide (tirelessly, without holding up students) repetition when repetition is warranted to reinforce skills and learning.' The use of Internet-based teaching platforms enables teachers to continuously assess the learners' progress and encourage them to work individually.

3. Practical examples of new media implementation in the ESP classroom

Not only does technological advancement make it possible for teachers to incorporate new media in ESP curriculum in the form of single exercises, but it also allows teachers to base the entire teaching process on the use of new media. An example depicting this solution involves the project the author is currently working on.

3.1. Aim of the project

The main idea of the project is to prepare an educational platform for a course entitled 'Professional English: Economics', which is an compulsory subject in the curriculum of English Philology at the Koszalin University of Technology. The project is to be realised with students and lecturers of the IT Faculty. The educational platform is unique because it is combined with a multimedia course. The course is expected to:

- equip students with basic knowledge from the field of economics,
- acquaint students with basic vocabulary and proper pronunciation from the field of economics,

- support learner's autonomy,
- enable permanent progress control,
- give teachers constant assessment,
- provide exercises to automatize new knowledge and
- enable contact and the exchange of experiences with other ESP learners.

The project is designed to fill a gap in the teaching process that arose from a lack of appropriate materials and contact with native speakers and international ESP learners. The Koszalin University of Technology is an educational institution with a technological profile that offers a wide range of subjects including Economics, Engineering with an ESP focus and especially Economics and Tourism, the graduates of which are prepared to work in companies and corporations as translators or advisors. Following a positive evaluation, the project may expand to other fields, courses and studies.

3.2. Stages of the project

The project started in September and has been divided into the following stages:

1. establishment of course content, outline and structure of modules and responsibilities;
2. preparation of the pilot module for in-class use;
3. evaluation of the introductory module implementation, including interviews with teachers and students;
4. preparation of the entire platform;
5. commencement of the use of the platform; and
6. evaluation of the project.

3.3. Description of the platform

The result of the project is a multifunctional educational platform prepared for philology students attending the obligatory course 'Professional English: Economics'. The basis of the platform is an Internet search engine that provides access to materials already available on the Internet, such as professional websites, subject-specific articles and both online and offline exercises. The Internet-based platform makes it possible to link 'connected' materials, such as films, and the module construction

enables the categorisation of different topics. Each module will include Internet texts with additionally prepared exercises containing correct pronunciation, online tests and a dictionary. The dictionary functions through a parallel mechanism, enabling the creation of individual word lists linked to descriptions, photographs and films. Teachers can control the individual work of each student, and acquire the results of each test completed online. Additionally, the platform will include a chat room for students and teachers from partner universities, that is expected to be a place for the exchange of ideas and experiences.

4. Conclusion

New media are present in almost every aspect of human life. Their impact on education cannot be underestimated. Apart from the previously mentioned advantages, the introduction of new media to the ESP teaching methodology broadens the horizons of both learners and teachers, enabling them to see further, understand more and cooperate in new conditions.

The described project seems to be the best proof for that. At that stage of advancement it is not possible to estimate the future benefits of the project but one is sure. The combination of the new media and language teaching creates new opportunities, motivates students (and teachers!) and gives teachers new tools. The project provides also many topics for a future research that may contribute to optimisation of the ESP teaching.

The use of new media, as with every teaching solution, does have negative aspects, including the domination of the English language and isolation from reality. Nevertheless, new media will inevitably be an integral part of the future of language didactics and methodology.

5. References

1. Arnó-Macià, Elisabet. “The role of technology in teaching languages for specific purposes courses”. *The Modern Language Journal,* 96. 2012: 89–104.
2. Bates, Tony, A.W. “Technology, distance education and national development”. 1997. 12 April 2014 <`http://bates.cstudies.ubc.ca/icde/icde.html`>.
3. Faure, Edgar, ed. *Learning to Be*. Paris: UNESCO, 1972.
4. Fitzpatrick, Anthony. “Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages – an Overview”. *Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: state-of the-art, needs and perspectives.* Moscow: UNESCO. 2004: 10–27.
5. Fitzpatrick, Anthony. *The Impact of information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and on the Role of Teachers of Foreign Languages.* Brussels: European Commission, 2003.

6. Fortanet – Gómez, Immaculada, and Christine A. Räisänen, ed. *ESP in European Higher Education: integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins, 2008.
7. Gong, Yuxiang. "Application of Multimedia to ESP teaching in Vocational Colleges". *Lecture Notes in Information Technology*. Vol 12. 2012: 196–200.
8. Hassan, Robert and Julian Thomas, ed. The New Media Theory Reader. Berkshire: OUP, 2006.
9. Internet World Stats. "World Internet Users Statistics Usage and World Population Stats." 2013. 1 May 2014. `<http://www.internetworldstats.com/stats.html>`.
10. Joynt, Rose E. "Using Authentic Multi-Media Material to teach Italian Culture: student Opinions and Beliefs". 2008. 28 April 2014. `<http://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/18128/joyntr25020.pdf?sequence=2.>`.
11. Kic-Drgas, Joanna "Effective Business English Teaching and Learning". *Global Management Journal*. 2014: 82–87.
12. Kember, Sarah, and Joanna Zylinska. *Life after New Media Mediation as a vital process*. Cambridge: MIT Press, 2012.
13. Kuhn, Michael, ed. *New society models for a new millennium. The Learning Society in Europe and beyond*. New York: Peter Lang Publishing, 2006.
14. Lievrouw, Leah, A. and Sonia M. Livingstone, ed. *Handbook of New Media*. Thousands Oaks: Sage, 2002.
15. Lister, Martin, Dovey, Jon, Gibbings, Seth, Grant, Iain, Kelly, Kieran, ed. *New Media. A critical introduction*. New York, London: Rutledge, 2006.
16. Manovich, Lev. "What is new media?". *The New Media Theory Reader*. Berkshire: OUP. 2006: 5–10.
17. Maxim, Hiram, H. "Integrating language learning and cultural inquiry in the beginning foreign language classroom". *ADFL Bulletin, 32 (1)*. 2000: 12–17.
18. Nielsen. "State of the Media: the social Media Report". 2012. 1 May 2014. `<http/www.nielsen.com/content/dam/corporate/us/en/reports-downloads/2012-Reports/The Social-Media-Report-2012.pdf>`.
19. Olejarczuk, Edyta. "A questionnaire containing a call component for students of ESP-pilot study results". *Neofilolog*, 41/2. 2014: 127–141.
20. Rösler, Dietmar. "Foreign language learning with the new media: between sanctuary of the classroom and the open terrain of natural language acquisition". *GFL (German as a foreign language)*, 2000: 16–31.
21. Sherman, Jane. *Using Authentic Video in the Language Classroom. Cambridge*, UK: Cambridge UP, 2003.
22. UNESCO. *Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: state-of the-art, needs and perspectives*. Moscow: UNESCO, 2004.

BIONOTE: Joanna KIC-DRGAS received her PhD in applied linguistics at Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland. She is lecturer at Koszalin University of Technology. Her scientific fields of interest are: language teaching (English as a Foreign Language, German as a Foreign Language), LSP (Language for Specific Purposes), intercultural communication, translation and interpreting.

Competența comunicațională interculturală în pedagogia limbilor străine

Petru HAȚEGAN
Universitatea din București, România

Abstract: The article aims to ensure higher quality of the educational process responsible for learning Croatian as a foreign B and L3 language, through useful and appropriate didactic techniques, so that the educational outcome is the acquisition of intercultural communication competencies.

Communication skills (linguistic, sociolinguistic and pragmatic competencies) and general skills, namely the understanding, appreciation and valuing of one's own culture, respect for one another, open-mindedness, and curiosity towards others and their culture, are key parts of interculturalism, while education and intercultural pedagogy contribute to developing maturity within the individual and tend to eliminate racism, xenophobia, exclusion and marginalization.

The overall satisfaction and success of students who took part in these educational methods, confirms our hypothesis that it depends on the didactic activities used, the foreign language studied, the regular attendance of students at seminars and their motivation during the educational process.

Keywords: intercultural communication, teaching the Croatian language, competencies.

Cuvinte-cheie: comunicare interculturală, procesul de predare al limbii croate, competențe.

0. Introducere

Este neîndoielnic faptul că ne aflăm în fața unui ritm extrem de alert de schimbare și de dezvoltare continuă a societății contemporane. Această mișcare este urmată și de o creștere a volumului literaturii de specialitate, însă, legat de educația interculturală și cea a globalizării, numărul dezbaterilor parcă este urmat ceva mai greu de transferul și de transpunerea didactică a acestor tematici în practica școlii, în procesul educațional.

Am putea fi de acord cu faptul că fără participare, comunicare, transmitere de valori individuale sau de grup, în ciuda creației seculare sau milenare, putem vorbi în șoaptă despre cultură, interculturalitate, multiculturalitate, bilingvism, plurilingvism sau globalizare.

În vederea acestei transmiteri, comunicări, participări și asimilări, avem nevoie de un curriculum adecvat și de personal didactic format, competent, deschis, capabil

și care are posibilitatea de a se dezvolta permanent conform ritmului și cerințelor schimbării contemporane.

În cele ce urmează vom prezenta această modalitate de abordare din perspectiva competențelor și a pedagogiei limbilor străine.

Astfel am structurat expunerea noastră prin a prezenta cadrul teoretic și delimitarea conceptelor, a prezenta predarea limbii croate ca limbă străină, obiectivele și scopurile pedagogice, activitățile didactice în procesul de învățare a limbii croate, și prin a exprima concluziile.

1. Cadrul teoretic și delimitarea conceptelor

Concepte precum *multicultural, intercultural, interculturalitate, comunicare interculturală, interculturalism, educația și pedagogia interculturală, competențe generale și competențe de comunicare* ..., sunt tratate în marea majoritate a lucrărilor de specialitate, ale pedagogiei postmoderne și în spațiile destinate dezbaterilor academice.

Problematica multiculturalității apare în anii '60 și '70, urmând cursul caracteristicilor postmoderne și precedând discursul despre interculturalitate, care prinde contur în anii '80 și intonând vocea globalizării spre sfârșitul anilor '90.

După cum se poate observa, accentul cade pe *reprezentarea celuilalt* de-a lungul postmodernității și la începutul perioadei globalizării, astfel încât se observă un continuum de la multicultural spre intercultural, global și proglobal.

Multiculturalul ca termen descriptiv se referă la o stare de fapt, la conviețuirea mai multor grupuri în aceeași societate. El presupune acceptarea diversității culturilor, a gestionării acestor diversități și a biculturalismului (pluriligvisticului), a pluralismului cultural, politic și religios.

În timp ce acest concept tinde să exprime existența mai multor culturi și grupuri diferite, care conviețuiesc paralel, fără a relaționa unele cu altele, conceptul de intercultural pune accent pe interacțiunea dintre grupurile percepute ca distincte din societate și tinde spre un proces dinamic de schimburi, de dialog, negociere între grupuri, precum și de identificare a unui limbaj comun și a unui spațiu comun în care să se desfășoare comunicarea. Iar comunicarea ne duce imediat cu gândul la traducere: „...toți cei care comunică sînt traducători. Toți cei care comunică, în calitate de receptori, ascultători sau cititori, comunicând fie în aceeași limbă, fie dintr-o limbă în alta, așadar bilingvi –, se confruntă cu aceeași problemă: ei recepționează semnele (oral și în scris) conținînd mesaje codate într-un sistem comunicațional care, prin definiție, nu este identic cu al lor" (Roger T. Bell 2000: 32).

Conceptul de interculturalitate reprezintă spațiul dintre două sau mai multe culturi, respectiv un spațiu extrem de dinamic, supus unor procese de schimbare

diferite, unor procese de negociere, transmitere, preluare, învățare, creație, dintre două sau mai multe grupuri, care aparțin unor culturi diferite.

În opinia lui Roger T. Bell, traducătorul a fost definit drept „un agent bilingv care mediază procesul de comunicare între două comunități ce vorbesc limbi diferite", (participanții la acest proces cunoscând doar limba propriilor lor comunități), mai precis, „traducătorul decodifică mesajele transmise într-o limbă pentru a le recodifica într-o altă limbă" (Roger T. Bell 2000: 33).

Astfel de spații sunt prielnice comunicării interculturale, adică dialogului între indivizi sau grupuri diferite din punct de vedere cultural.

În interiorul sălilor de curs consider că trebuie să creăm starea unor astfel de *spații* – dintre două sau mai multe culturi – prin intermediul materialului didactic pe care-l prezentăm la cursurile și la seminariile pe care le ținem. În calitate de profesori și traducători – în bună parte traducem materialul pe care-l prezentăm studenților – apropiem culturile prin intermediul procesului educațional.

Înțelegerea, aprecierea și valorizarea propriei culturi, respectul față de altul, deschiderea, curiozitatea față de celălalt și față de cultura acestuia, sunt parte integrantă a interculturalismului.

Educația și pedagogia interculturală asigură maturizarea înțelegerii, aprecierii, deschiderii și valorizării culturilor diferiților indivizi și a grupurilor din care aceștia fac parte, în același timp fiind și antidot al rasismului, xenofobiei, excluderii și marginalizării.

2. Predarea limbii croate ca limbă străină

Admițând afirmarea metodicii ca știință[1] a predării unui obiect de studiu și implicit faptul că metodica predării limbii croate vizează în primul rând predarea limbii și literaturii croate drept prima limbă – L1, limba maternă, putem aminti o anumită incertitudine în ceea ce privește dimensiunea științifică, absența elementelor de educologie, pedagogie, didactică și metodică în predarea limbii croate ca limba a doua – L2, sau ca limbă a treia – L3, ca limbă străină. În acest sens, orice experiență devine utilă, prețioasă și trebuie împărtășită tuturor celor care se ocupă și sunt implicați în asemenea procese.

Prin intermediul acestei expuneri dorim să prezentăm experiența în calitate de lector străin de limbă și literatură croată acumulată în cadrul Universității din București, a Facultății de Limbi și Literaturi Străine – Catedra de limbi și literaturi slave,

[1] Bežen, Ante, 2008, *Metodika – znanost u poučavanju nastavnog predmeta* (Metodica – știință a predării obiectului de studiu), Editura Učiteljski fakultet – Profil, Zagreb.

astăzi Departamentul de limbă rusă și slave – Limba și literatura croată[2], în perioada 2007–2010 și pe parcursul acestui an universitar.

Vom aborda predarea limbii croate în stadiul „introductiv sau de descoperire”[3], în care nivelul A – reprezintă utilizatorul elementar, nivelul B – utilizatorul independent, iar nivelul C – utilizatorul experimentat.

Tab. 1. Cele șase niveluri drept ramificație a nivelurilor generale A, B și C.

A1	A2	B1	B2	C1	C2
Introductiv sau de descoperire	Intermediar sau de supraviețuire	Nivel-prag sau independent	Avansat sau independent	Autonom	Măiestrie sau perfecțiune

De asemenea vom ține cont și de Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006] (Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții), acestea fiind în număr de opt, iar accentul se pune, în fiecare caz, pe gândirea critică, creativitate, inițiativă, rezolvarea problemelor, evaluarea riscurilor, luarea deciziilor și gestionarea constructivă a sentimentelor.

Cele opt competențe-cheie se referă la:

1. **comunicarea în limba maternă**, care reprezintă capacitatea de a exprima și interpreta concepte, gânduri, sentimente, fapte și opinii, atât în formă orală, cât și în formă scrisă (ascultare, vorbire, citire și scriere) și de a interacționa lingvistic într-un mod adecvat și creativ într-o serie completă de contexte culturale și sociale;
2. **comunicarea în limbi străine**, care, pe lângă dimensiunile principale ale abilităților de comunicare în limba maternă, implică și abilitățile de mediere și înțelegere

[2] Conform materialului publicat în „Catedra de Limbi și Literaturi Slave: scurt istoric”, coordonat de prof. dr. Constantin Geambașu, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine – București: Editura Universității din București, 2008, alături de celelalte limbi slave, „între 1996–1998 cele două secții (sârbă și croată, P.H.) funcționează sub titulatura de „Filologie sârbă și croată”, studenții parcurgând totuși programe specifice pentru fiecare limbă și literatură în parte, fără interferențele sârbocroate de până atunci... (Ghid, p. 64)”, iar din anul 1998 secția croată funcționează distinct, studenții înscriind acest studiu din trei în trei ani. Este important să amintim și faptul că din 2013 limba croată se studiază și ca limbă modernă aplicată.

[3] Conform *Cadrului european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare* (2003). (trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu). Strasbourg: Diviziunea Politici lingvistice.

interculturală. Nivelul de cunoștințe depinde de mai mulți factori și de capacitatea de ascultare, vorbire, citire și scriere;

3. **competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia**. Competența matematică este capacitatea de a dezvolta și a aplica gândirea matematică pentru rezolvarea diferitor probleme în situații cotidiene, accentul punându-se pe proces, activitate și cunoștințe. Competențele de bază privind știința și tehnologia se referă la stăpânirea, utilizarea și aplicarea cunoștințelor și a metodologiilor de explicare a lumii înconjurătoare. Acestea implică o înțelegere a schimbărilor cauzate de activitatea umană și a responsabilității fiecărui individ în calitate de cetățean;

4. **competența digitală** implică utilizarea cu încredere și în mod critic a tehnologiei din societatea informațională (TSI) și deci abilitățile de bază privind tehnologia informației și a comunicării (TIC);

5. **capacitatea de a învăța procesul de învățare** este legată de învățare, de abilitatea omului de a-și urmări și organiza propria învățare, fie individual, fie în grupuri, conform nevoilor proprii, precum și de conștientizare a metodelor și a oportunităților;

6. **competențe sociale și civice**. Competențele sociale se referă la competențele personale, interpersonale și interculturale și toate formele de comportament care permit fiecărei persoane să participe în mod eficace și constructiv la viața socială și profesională. Aceste competențe sunt legate de bunăstarea personală și socială. Este esențială înțelegerea codurilor de conduită și a obiceiurilor din diferite medii în care activează persoanele. Competențele civice, în special cunoașterea conceptelor și a structurilor sociale și politice (democrație, justiție, egalitate, cetățenie și drepturi civile), fac posibilă participarea activă și democratică a oamenilor;

7. **simțul inițiativei și al antreprenoriatului** reprezintă capacitatea de a transforma ideile în acțiune. Acest simț presupune creativitate, inovație și asumarea unor riscuri, precum și capacitatea de a planifica și gestiona proiectele în vederea atingerii obiectivelor. Persoana este conștientă de contextul propriei sale activități și este capabilă să valorifice oportunitățile apărute. Acesta este fundamentul pentru achiziția unor abilități și cunoștințe mai specializate, de care au nevoie cei care instituie sau contribuie la o activitate socială sau comercială. Acest lucru ar trebui să includă conștientizarea valorilor etice și promovarea bunei guvernări;

8. **conștiința și expresia culturală**, care implică aprecierea importanței expresiei culturale a ideilor, a experiențelor și a emoțiilor printr-o serie de canale (muzică, teatru, literatură și arte vizuale).

Interdependența acestor competențe cheie reprezintă o continuitate a competențelor prevăzute în Cadrul European comun de referință pentru limbi, respective la faptul că aceste competențe sunt definite drept „...totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și caracteristicilor unei persoane care îi permit să înfăptuiască anumite acțiuni" (Cadru, anul: 15).

Printre aceste competențe enumerăm: 1. **competențe generale** (**cunoștințe**: cultură generală – cunoașterea lumii, cunoștințele socioculturale, conștientizarea interculturală; **aptitudini și deprinderi**: aptitudini practice și deprinderi, aptitudini și deprinderi interculturale; **competența existențială**, **capacitatea de învățare: c**onștiința limbii și a comunicării, conștiința și aptitudinile fonetice, aptitudinile de învățare, aptitudinile euristice (de descoperire); **2. competențe de comunicare (competențe lingvistice:** competența lexicală, competența gramaticală, competența semantică, competența fonologică, competența ortografică, competența ortoepică; **competența sociolingvistică: i**ndicatori ai relațiilor sociale, reguli de politețe, expresii ale înțelepciunii populare, diferențele de registru, dialectul și accentul) și **3. Competența pragmatică:** competența discursivă și competența funcțională.

Dat fiind faptul că în același *Cadru* întâlnim și afirmația că „La ora actuală nu există o teorie lingvistică generală universal acceptată. Sistemul limbii este de o mare complexitate și,în cazul unei societăți vaste, diverse și avansate, nu este niciodată pe deplin stăpânit de niciunul dintre utilizatorii săi. De altfel, nici nu are cum să se întâmple acest lucru, deoarece fiecare limbă se află într-o permanentă evoluție pentru a răspunde cerințelor utilizării sale în comunicare" (Cadru, anul: 91), în predarea limbii croate folosim manualele și materialele elaborate de *Croaticum* – central pentru limba croată ca limba a doua și limbă străină L2, în cazul nostru L3, și de alte instituții de învățământ precum și de către experți în domeniu. De o însemnătate deosebită ne sunt și articolele științifice publicate pe această temă – învățarea limbii croate ca limbă străină.

Activitățile didactice aplicate vor avea drept resurse materiale manualul *Hrvatski za početnike 1*[4] (Croata pentru începători 1) și vor fi prezentate progresiv de la tema întâi până la tema a cincea.

Amintim că eficiența acestor activități didactice a fost verificată în procesul educațional pe parcursul anului universitar 2008/2009 și 2013/2014, semestrul I (5–10 respectiv 22–25 studenți).

[4] Čilaš-Mikulić, Marica, Gulešić Machata, Milvia, Pasini, Dinka, Udier, Sanda Lucija, 2006, *Hrvatski za početnike – udžbenik i rječnik* (Croata pentru începători – manual și dicținoar), Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.

De asemenea se poate aminti faptul că activitățile didactice s-au desfășurat conform Planului de învățământ – Slavistică/2011–2014 – Limba și literatura croată: Structura limbii – seminar, 1 oră pe săptămână și practica limbii – seminar, 6 ore pe săptămână, în baza fișei și a programei, crescând timpul și activitățile în funcție de dificultățile întâmpinate ori de câte ori a fost nevoie.

Ipoteza pusă se referea la satisfacția și reușita studenților în funcție de activitățile didactice folosite, în funcție de cealaltă limbă studiată, de prezența studenților la seminar și evident în raport cu implicarea acestora în timpul procesului didactic.

Metodele de cercetare folosite au fost cele ale observației pedagogice spontane și cea a interviului nestructurat.

În funcție de rezultatele primite, în ciuda timpului restrâns și a scopurilor urmărite – trebuie reținut faptul că o bună parte dintre studenți își petrec aproape toată ziua la cursuri și seminarii – activitățile didactice sunt indicate deoarece influențează motivația și înlesnirea procesului de învățare a limbii croate ca limbă străină B, L3, în cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine – Universitatea din București.

2.1. Importanța activităților didactice

Chiar dacă timpul este foarte restrâns, iar conținuturile diverse, voluminoase și complexe, în timpul procesului educațional este nevoie de trezirea interesului pentru învățare a limbii croate. În sensul acesta există foarte puține materiale care-i pot permite profesorului să destindă atmosfera și să creeze un cadru propice procesului didactic. În situația în care și orele sunt grupate necorespunzător – toate cele 6 ore în aceeași zi și la început de săptămână – situația devine și mai dificilă. Totuși, cu puțin efort, și multă răbdare și înțelegere, putem apela la ajutorul activităților didactice și la rolul acestora.

Kraljevic[5] consideră că aceste activități au *șapte roluri magnifice* („sedam veličanstvenih uloga”), mai ales rolul de relaxare și cel de eliminare al unei atmosfere artificiale create în cadrul spațiului de desfășurare al procesului didactic. De asemenea, amintește autorul, activitățile didactice influențează, printre altele, folosirea spontană a limbii, ceea ce-i conferă autenticitate vorbitorului, trezește reacția – emoțiile (curiozitatea, bucuria, trăirea intensă) și nu-l lasă pe nimeni indiferent, iar toate acestea influențează și cresc motivația pentru însușirea limbii croate.

În vederea unui proces didactic reușit, motivația este deosebit de importantă. Conștientizarea răspunsurilor la întrebările *de ce învățăm?, cu ce scop?, cum?, când?,*

---

[5] Karaljević, L., 2000, Komunikacijske igre ako činitelj motivacije na naprednim stupnjevima učenja stranog jezika, (Jocurile comunicaționale ca factor mativațional în cadrul nivelului superior de învățare a limbii străine), *Strani jezici* (Limbi străine) 19/1–2, 87–92.

cât timp?, pe de o parte, precum și oferirea de oportunități de vizitare a Croației, a studiului în Croația sau a altor activități cu ajutorul limbii asimilate, pe de altă parte, creează premisele unei activități instructiv-educative propice atingerii scopurilor și a unor finalități adecvate.

Un proces educațional efectiv și de succes presupune alături de *spune-mi* și *arată-mi* – sarcini comunicative și finalități – activități de comunicare lingvistică și strategii (citire, ascultare, vorbire și scriere) și *include-mă,* adică participarea activă în cadrul acestui proces.

Alături de motivație, printre alți factori afectivi care influențează învățarea limbii străine – limbii croate, limbii B, L3, putem aminti: atitudinea, părerea studentului despre sine, modul în care studentul explică reușita sau nereușita, teama de limba străină, încrederea în sine.

Referitor la atitudini, la întrebarea adresată studenților dacă limba croată este mai grea decât alte limbi pe care le studiază, aproape toți studenții au răspuns că este, fapt lesne de înțeles, deoarece (în majoritatea cazurilor) toate celelalte limbi studiate au început să le învețe în școală. Trebuie amintit faptul că aceste atitudini pot fi modificate atunci când în fața studenților sunt prezentate scopuri care pot fi atinse, iar conținutul educațional expus ca posibil și lesne de însușit, înțeles și util în situații concrete.

Părerea studentului despre sine influențează în mod direct atât motivația cât și reușita în procesul de învățare a limbii croate, iar dacă nu se schimbă atunci când este scăzută, atunci nereușita, un alt factor afectiv, va fi pusă pe seama „vinovaților" (profesorul, timpul insuficient, materia exagerat de grea etc.) și nu pe efortul și dăruirea de a se depăși un moment din cadrul unui proces educațional. În orice caz, rolul profesorului este în acest caz extrem de important, mai ales în a relativiza unele greșeli și a nu exagera în aprecierea insuccesului studentului, mai ales atunci când acesta manifestă interes, dă dovadă de seriozitate, dorință de a învăța și a ști.

O părere scăzută despre sine și frica de greșeli pot duce la frica de limba străină, factor care poate fi redus și chiar eliminat prin creșterea competențelor de comunicare. Rolul activităților didactice este acela de a-i elibera pe studenții emotivi de emoții și de a înlesni folosirea spontană a limbii și implicit creșterea încrederii în sine, ceea ce duce spre succes în învățarea limbii croate.

Profesorul prin atitudine, comunicare, armonizare a așteptărilor de la student și a rezultatelor efective ale studentului, contribuie ca factor esențial la gradul de învățare a limbii croate în procesul educațional.

2.1.1. Prezentarea activităților didactice în procesul educațional

Cu privire la procesul de predare și învățare a limbii croate ca limbă străină, limba B, L3, axându-ne pe competențele de comunicare – competențele lingvistice, la nivelul elementar A, introductiv de descoperire, preferințele se îndreaptă spre competența lexicală și cea gramaticală, în special morfologică, iar spontan și pe parcurs spre competența fonologică și fonetică, ortoepică și ortografică și în cele din urmă spre cea semantică și lexicologică.

Referitor la competența gramaticală, cu aspectul morfologic s-au ocupat o serie de autori croați (Udier și Cilas, 2005, Cvikic și Jelaska, 2003), limba croată este foarte vastă morfologic vorbind și este deosebit de greu să fie însușită fără o abordare sistematică mai ales a gramaticii – a morfologiei. În acest sens învățarea celor șapte cazuri (nominativ, genitiv, dativ, acuzativ, vocativ, locativ și instrumental), spre exemplu, este condiționată de nevoile practice ale studenților care învață limba croată ca limba străină și evident de prevederile programei de învățământ. Autorii croați (Cvikic și Jelaska, 2003: 177) recomandă exemple foarte simple în tipurile de declinare, astfel încât studenții să deprindă cât mai rapid și eficient bazele morfologiei limbii croate. În același timp se ține cont și de competența pragmatică, iar satisfacerea criteriilor comunicaționale presupune ascultarea și vorbirea, exprimarea opiniilor, a valorilor și a conținuturilor în limba croată, în vederea pătrunderii în înțelesul interculturalității.

Tinerețea, creativitatea studenților, entuziasmul, curiozitatea, așteptările, dinamismul, buna dispoziție, creează o atmosferă aparte, iar procesul educațional bazat inclusiv pe activități didactice devine o plăcere.

În continuarea celor amintite, vom prezenta câteva activități didactice la nivel introductiv raportate la abordarea progresivă a procesului de învățare a limbii croate ca limbă B, L3 străină. Aceste activități sunt conforme temelor din manualul *Hrvatski za početnike 1* (Cilas-Mikulic et al, 2006), și cuprind trei teme drept model. (Timpul restrâns nu ne permite prezentarea tuturor activităților didactice, astfel încât am ales doar cele trei pe care urmează să le prezentăm).

DESCRIEREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE (1) CUM SE SCRIE?		
Tema	Teme comunicaționale	Lexic
1. *Să cunoaștem Croația și limba croată!*	• introducerea în sistemul fonetic croat – învățarea alfabetului • pronunțarea cuvintelor • recunoașterea anumitor cuvinte • traducerea	• alfabetul • cuvinte noi • internaționalis-mele

1. Mod de organizare a activității didactice: frontal și individual

2. Timpul alocat (durata): 40–50 minute

3. Nivelul: A1 – Introductiv sau de descoperire – (A – utilizator elementar)
4. Activități desfășurate:
   a. Elaborarea de materiale didactice care să cuprindă cuvinte conform literelor după alfabet, elaborarea de nume de state și locuitori în funcție de alfabet precum și enunțarea unor internaționalisme, elaborarea de fișe (pe cealaltă parte a paginii, pe verso) cu literele alfabetului croat în dreptul cărora se lasă spațiu liber în vederea completării acestora cu expresiile tratate. (Limba croată folosește alfabetul latin, alcătuit dintr-un total de 30 de litere, din care 27 se scriu cu o singură literă, iar 3 cu două litere: (Aa, Bb, CC, Čč, Ćć, D.d., **Dždž**, Đđ, Ee, Ff, Gg, Hh, Ii, Jj, Kk, Ll, **Ljlj**, Mm,Nn, **Njnj**, Oo, Pp, Rr, Ss, Šš, Tt, Uu, Vv, Zz, Žž. Trebuie menționat faptul că pe parcursul timpului croații au folosit alfabetul glagolitic și chirilic, astfel încât au existat perioade când poporul croat a folosit de trei tipuri de scriere și implicit de alfabet: glagolitic, chirilic și latin.)
   b. Împărțirea materialului, urmată de o scurtă discuție cu privire la acesta;
   c. Studenții citesc cu voce tare, iar profesorul repetă după ei corectând accentuarea sau ortoepia în general. (Pe tot parcursul seminarului sau a cursului practic, de câte ori este nevoie, are loc traducerea din limba croată în limba română, inclusiv explicarea cu ajutorul frazei, acolo unde nu există termeni adecvați – *plitko*...)
   d. Studenții sunt invitați să întoarcă pagina și să completeze cuvintele din dreptul literelor, care sunt așezate în ordinea alfabetului.

Sensul și rolul acestor activități didactice este acela de a conștientiza studenții că dețin deja o bună parte din alfabet și din vocabular, mai ales când este vorba despre internaționalisme; iar cuvintele precum *auto, biznismen, Europa, kravata, papiga, robot, tata, tramvaj, žiri,* contribuie atât la exemplificarea acestor similitudini, cât și la remarcarea unor diferențe referitoare la alfabetul – aspectul grafic al sunetelor – croat(e).

De asemenea avem în vedere faptul că studenții, prin intermediul studiului pătrund în spațiul cultural al culturii croate, interculturalitatea fiind în acest sens o altă valoare pe care urmează să o transmită prin intermediul procesului educativ al învățării limbii croate.

În capitolul al VI-lea, „Curriculum – paradigmă a pedagogiei postmoderne" (Cristea 2010, pp. 127–139), alături de analizele conceptului din perspectiva deconstrucției și reconstrucției, în contextul social, psihologic și istoric, la nivelul evoluției științelor educației, avem afirmația precum că, din perspectivă pragmatică, pedagogia postmodernă pune accent pe transformare și creație, pe dialog, negociere și interacțiune

la nivelul corelației funcționale dintre educator și educat. Această corelație pedagogică, psihologică și socială trebuie reconstruită continuu în funcție de schimbările care au loc permanent într-un context intern (ambianța școlii, a universității și a clasei de elevi sau a grupei de studenți) și extern (cultural, politic, economic, comunitar, natural, tehnologic, religios etc.) deschis.

În această activitate didactică s-a plecat de la obiective, deoarece prin intermediul acestor acțiuni didactice specifice în spiritul unui proces educațional formativ ne bazăm și pe valorificarea potențialului de auto(instruire) – auto(educație) al fiecărui student. Nu întâmplător am amintit factorii afectivi și participarea permanentă a studentului în acest proces. De asemenea, acest model permite stabilirea de raporturi de interdependență între toate elementele activității didactice, între obiective – conținut/metodologie și chiar evaluare, în care rolul determinant îl au obiectivele.

DESCRIEREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE (2) SĂ FACEM CUNOȘTINȚĂ!		
Tema	Teme comunicaționale	Conținut lingvistic
2. *Bine ați venit!*	• învățarea formulelor de salut și a altor modalități de a saluta; • prezentarea, caracterizarea personală și relațiile cu alții	pronumele personale, prezentul verbului *a fi – biti*, genurile masculin, feminin și neutru, pronumele demonstrativ, prepozițiile *din – iz* mai puțin pluralul acestora, precum și prezentarea substantivelor în cazurile necesare

1. Mod de organizare a activității didactice: frontal și individual
2. Timpul alocat (durata): 30–40 minute
3. Nivelul: A1 – Introductiv sau de descoperire – (A – utilizator elementar)
4. Activități desfășurate:
   a. Profesorul pregătește diferite *autobiografii* false, care cuprind: numele și prenumele, țara de origine, ocupația, vârsta, locul nașterii etc.;
   b. Aceste materiale sunt oferite studenților după care urmează prezentările, adresările directe, caracterizările și relaționarea între studenți;
   c. La final studenții vor citi autobiografiile false, profesorul urmându-i cu pronunțarea corectă și încurajând exprimarea.

Scopul acestor activități este de a exersa și învăța saluturile existente în limba croată în limba standard și cea colocvială, de a însuși verbul *biti – a fi*, genurile, pronumele personale și cele demonstrative, precum și prepoziția *din – iz* pentru integrarea locurilor învățate la *activitatea didactică 1*. Autobiografiile ne permit pătrunderea și în alte culturi decât cea croată sau română. Activități asemănătoare pot fi oferite pentru teme precum: *Oameni și ocupații*; *Familia, prietenii și cunoștințele*, *Trăsăturile*

oamenilor și caracteristicile obiectelor, prin care se vor urmări forma afirmativă și negativă, precum și cea interogativă a verbului *a fi*, prezentarea naționalităților, cu o deschidere și curiozitate față de celălalt și față de valorile acestuia, prezentarea cazului nominativ, prezentul verbului *a se numi, a se chema – zvati se*, distribuirea pe roluri (activitate didactică pe grupe, perechi...), prezentarea numeralului, a gradelor de rudenie, a membrilor familiei, învățarea culorilor, a adjectivelor și a gradelor de comparație etc.

În funcție de teme și câmpuri didactice, au fost alese subcategorii, astfel încât acestea au permis activități didactice specifice, acte de comunicare atractive și motivate afectiv, cu toate tipurile de organizare a activității didactice, timpi alocați în funcție de gradul de dificultate și de înțelegere a materialului prezentat, cu obiective și scopuri întemeiate.

Cea de a treia activitate didactică pe care o prezentăm se referă la *Informații despre Croația și despre Croați – Informacije o Hrvatskoj i o Hrvatima* și reprezintă tema numărul 5 din manualul prezentat.

DESCRIEREA ACTIVITĂȚII DIDACTICE (3) LA RECEPȚIA UNUI HOTEL!		
Tema	Teme comunicaționale	Conținut lingvistic
5. *Informații despre Croația și despre Croați*	discuții în vederea cazării la hotel, solicitare de informații, detalii cu privire la oferta din cadrul hotelului, relaționarea cu oamenii etc.	prezentul verbului *a avea* – ***imati*** și forma negativă a acestuia – ***nemati***, acuzativul pentru ființe și acuzativul pentru lucruri, prezentul verbelor care se termină în *-ați* (***znati*** *– a ști*, ***trebati*** *– a avea nevoie, a trebui*, ***slušati*** *– a asculta*, ***pitati*** *– a întreba* etc.) și *-irati* (***trenirati*** *– a se antrena*, ***birati*** *– a alege* etc.), acuzativul numelor și prenumelor masculine și feminine...

1. Mod de organizare a activității didactice: în grupe/în perechi, individual
2. Timpul alocat (durata): 40–50 minute
3. Nivelul: A1 – Introductiv sau de descoperire – (A – utilizator elementar)
4. Activități desfășurate:
   a. Profesorul împarte studenții pe grupe (perechi) și distribuie rolurile (jocul de rol);
   b. Studenții se redistribuie în funcție de preferințe (roluri);
   c. După ce rolurile au fost împărțite, profesorul anunță că invitații trebuie să fie extrem de pretențioși, cu multe nevoi, solicitări de toate felurile și cu o serie de întrebări, iar recepționerul și ajutoarele acestuia nu se vor lăsa cu nimic inferiori (În discuție, la recepția hotelului apar și alți străini, astfel încât avem și aspectul multilingvismului, însă într-un procent redus.);

d. Studenții își pregătesc rolurile (se oferă timp în acest sens – până la 10 minute) – întrebările (se recomandă și scrierea acestora);

e. În funcție de vocabularul însușit, pot interveni și alți participanți la „conflictul” iscat la recepție (alți oaspeți, trecători, personalul auxiliar etc.), toate conform timpului alocat și obiectivelor urmărite.

f. Urmează citirea dialogurilor în grup (în perechi), situație după situație: sosire, adresare, recomandare, prezentare, solicitare, amenințare, discuții aprinse etc.

Rolul și scopul activităților didactice este acela de a repeta, învăța și produce expresiile, formele de salut, de adresare, prezentare, solicitare în timpul dialogului. În același timp se urmărește asimilarea cunoștințelor gramaticale – morfologice – conjugarea verbelor *a avea* – ***imati*** și forma negativă a acestuia – ***nemati***, precum și a altor verbe care se termină în ***-ați*** (***znati*** *– a ști, trebati – a, avea nevoie, a trebui,* ***slušati*** *– a asculta,* ***pitati*** *– a întreba etc.) și* ***–irati*** *(trenirati – a se antrena, birati – a alege).* Învățarea cazului acuzativ este un alt aspect al acestui joc de rol pentru ființe și acuzativul pentru lucruri, astfel încât: *Hrvatska ima more, Martin ima psa*, a *Iva treba sobu,* toate substantivele (*more* – mare, gen neutru, *pas* – câine, gen masculin, *soba* – cameră, gen feminin) fiind de genuri diferite și la cazul acuzativ și precedate de verbele învățate.

3. Concluzii

Prin intermediul celor trei activități didactice în cadrul procesului educațional de învățare a limbii croate ca limbă străină B, L3, s-a urmărit asigurarea calității acestui proces și înlesnirea procesului instructiv-educativ în vederea dobândirii de competențe de comunicare (competențe lingvistice, sociolingvistice și pragmatice) și competențe generale.

Eficiența, creativitatea și rolul acestor activități depind și de implicarea studenților. Experiența confirmă faptul că o dată cu implicarea studenților crește și motivația acestora și sunt reduse sau chiar eliminate caracteristicile afective negative precum lipsa de apreciere, frica de greșeli sau de limba croată sau respectul scăzut față de sine.

Finalitatea oricărui proces educațional este dobândirea de competențe, mai ales competențe de comunicare interculturală, posibilitatea fiecărui student de a se implica într-o discuție, de a produce expresii simple, descrie sau prezenta persoane, locuri, lucruri, condiții de trai, de a-și exprima preferințe, opinii, fraze, expresii, de a citi un text scurt, de a face o prezentare a unui subiect simplu, toate acestea inclusiv la nivelul A1 – Introductiv sau de descoperire – (A – utilizator elementar), conform

Cadrului European comun de referință pentru limbi din 2003 și conform *Recomandării 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții.*

Experiența anilor anteriori confirmă o motivație suplimentară generală la începutul studiului – semestrele I – IV, o scădere în semestrul a V-lea și o ușoară revenire în semestrul al VI-lea, ceea ce este lesne de înțeles când ne gândim la faptul că marea majoritate a studenților vin din provincie, sunt interesați de o prezență cât mai constantă la evenimentele ofertante ale capitalei și implicit la oferta de muncă pe care o bună „sezonieră" parte o acceptă.

În cele din urmă, rezultatele primite în urma activităților didactice expuse, dar și a altora pe care din motive întemeiate – timpul restrâns – nu au fost prezentate, indică faptul, și implicit confirmă ipoteza noastră, că cea mai mare parte a studenților apreciază pozitiv activitățile didactice și rolul acestora, iar alegerea adecvată și realizarea acestor activități didactice influențează motivația și crește calitatea procesului de învățare a limbii croate ca limbă străină B, L3, în cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine – Universitatea din București.

4. Bibliography

1. „Catedra de Limbi și Literaturi Slave: scurt istoric", coordonator prof. dr. Constantin Geambașu, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine – București: Editura Universității din București, 2008.
2. Bell, Roger T., *Translation and Translating: Theory and Practice*, London: Longman, 1991 (Translation – Catalina Gazi: *Teoria și practica traducerii*, Iași: Polirom, 2000).
3. Čilaš, Marica, Udier, Sanda Lucija, *Problemi s progresijom na osnovnom stupnju učenja hrvatskoga kao stranoga/drugog jezika,* „Strani jezici 2", 2005, 125–131.
3. Čilaš, Marica, Udier, Sanda Lucija, *Problems with progression in the elementary learning of Croatian as a foreign language/second language,* Foreign Languages 2, 2005, 125–131.
4. Čilaš-Mikulić, Marica, Gulešić Machata, Milvia, Pasini, Dinka, Udier, Sanda Lucija, *Hrvatski za početnike – udžbenik i rječnik,* Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 2006.
4. Čilaš-Mikulić, Marica, Gulešić Machata, Milvia, Pasini, Dinka, Udier, Sanda Lucija, *Croatian for Beginners – Manual and Dictionary,* Zagreb: Croatia University Press, 2006.
5. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment:* Cambridge University Press (CUP), (2001).
6. Cristea, Sorin, *Fundamentele pedagogiei,* Polirom, Iaşi, 2010.
6. Cristea, Sorin, *Foundamentals of Pedagogy,* Polirom, Iasi, 2010.
7. Cvikić, Lidija, Jelaska, Zrinka, *Poučavanje imeničke sklonidbe u nastavi hrvatskog kao stranog jezika. Psiholingvistika i kognitivna znanost u hrvatskoj primijenjenoj lingvistici,* D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchardt (ur.), Zagreb – Rijeka, 2003, 164–174.
7. Cvikić, Lidija, Jelaska, Zrinka, *Noun declination teaching and learning in the educational process of the Croatian language as a foreign language. Psycholinguistics in applied linguistics and cognitive science of Croatian,* D. Stolac, N. Ivanetić, B. Pritchardt (eds.), Zagreb – Rijeka, 2003, 164–174th.

8. Karaljević, Lidija, *Komunikacijske igre kao činitelj motivacije na naprednim stupnjevima učenja stranog jezika,* „Strani jezici", 19/1–2, 2000 87–92.
8. Karaljević, Lidija, *Communication games as motivational factor in the higher level language learning,* Foreign Languages, 19/1–2, 2000, 87–92.
9. *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning,* Brussels, 2006.
9. *The Department of Slavic Languages and Literatures: brief history,* coordinator prof. Dr. Constantin Geambașu, Faculty of Foreign Languages and Literatures – Bucharest: University of Bucharest, 2008.

BIONOTE: Petar HAȚEGAN is a foreign lecturer of Croatian Language and Literature at the Faculty of Foreign Languages and Literature - Department for Russian Philology and Slavic Languages - University of Bucharest. He graduated in Croatian Language and Literature at the Philological Faculty of the University of Zagreb, mastered at Eftimie Murgu University in Resita, and is currently working on a doctorate in Psychology and Educational Sciences at the University of Chisinau. He is engaged in the study, and teaching, of Croatian language as a foreign language, educational sciences, and translation.

Principiul autonomiei/ Rolul profesorului în cadrul tandemului

Alina ANDREICA
Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu-Hațieganu",
Cluj-Napoca, Romania

Résumé: Cet article s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères et cible la technique de l'apprentissage autodirigé, plus précisément le tandem en tête-à-tête. Notre objectif général est d'observer le rôle de l'enseignant dans le cadre du binôme linguistique qui porte le nom de *tandem* ou *apprentissage autodirigé en binôme dans des contextes secondaires*. Le tandem peut être défini comme une forme d'apprentissage ouverte, dans laquelle des locuteurs ayant des langues maternelles différentes travaillent en binôme. Leur motivation est diversifiée: la découverte de la personne et de la culture du partenaire, l'enrichissement des connaissances linguistiques, l'échange réciproque de renseignements/savoirs dans différents domaines. Les deux principes que nous avons sélectionnés, qui sont à la base de cette forme d'apprentissage, et qui constitueront d'ailleurs les points forts de notre analyse, sont: le principe de la réciprocité et le principe de l'autonomie. La réussite de l'apprentissage est directement liée à l'appui réciproque des partenaires: tous les deux sont censés en tirer profit de manière équitable. Le principe de l'autonomie suppose le fait d'assumer son propre parcours d'apprentissage. Dans cet univers parfait il parait que l'enseignant, une tierce personne, ne trouve pas sa place. Quel serait son rôle tout de même, dans ce système ? Qu'est-ce qu'on attend de lui ? Quelle est sa place: à l'intérieur et/ou à l'extérieur ? Trouve-t-il des solutions dans des situations de crise ? Et à ce moment-là, quelles solutions ? Quelles attentes ont les partenaires du tandem par rapport à leur enseignant ? Voici les quelques questions auxquelles nous nous proposons de répondre dans cet article.

Mots-clés: tandem en tête-à-tête, apprentissage autodirigé, principe de l'autonomie, rôle de l'enseignant.

Cuvinte-cheie: tandem față în față, învățare autodirijată, principiul autonomiei, rolul profesorului.

1. Context

Cercetarea de față a fost posibilă datorită proiectului internațional *Tandem, bilinguisme et construction des savoirs disciplinaires – une approche du FLE/FOS en contact avec les langues de l'ECO* (*Tandem, bilingvism și construcție de cunoștințe disciplinare – o abordare a francezei ca limbă străină sau franceza cu obiective specifice în contact cu limbi ale Europei Centrale și Orientale*), finanțat de Agenția Universitară a Francofoniei

(AUF), inițiat și coordonat de către lector dr. Aurora Băgiag, desfășurat în cadrul Universității de Medicină și Farmacie „Iuliu-Hațieganu”, Cluj-Napoca, România, în perioada 2012–2014 (universități partenere: Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, România, Universitatea „Matej-Bel”, Slovacia, Universitatea din Geneva, Universitatea din Luxemburg).

2. Argument

Prin cunoașterea altor culturi omul devine conștient de propria sa cultură, iar acest proces începe și de la nivel lingvistic. Schimbul intercultural ia naștere și, apoi, se dezvoltă, într-un context intercultural bazat pe trei aspecte esențiale: o deschidere a gândirii prin punerea față în față a ceea ce este străin cu ceea ce cunoscut, interogarea fondului comun de cunoaștere, precum și capacitatea de comunicare ce trece dincolo de barierele propriei culturi.[1] Prin urmare, dialogul intercultural vizează pe de-o parte menținerea identității prin conștientizarea propriei limbi și culturi materne, pe de altă parte formarea și dezvoltarea de noi competențe capabile să ajute la comunicarea dintre culturi. Contextul intercultural pe care l-am selectat, în cercetarea de față, este învățarea unei limbi străine prin metoda numită *tandem*. Cele două culturi puse față în față sunt: română și franceză.

3. Clarificări Terminologice

Tandemul sau *învățarea autodirijată a limbilor în binom în contexte secundare* este o formă de învățare deschisă, în care persoanele de limbi materne diferite lucrează în binom. O activitate care nu înlocuiește cursurile tradiționale de limbă. În România, aceste noțiuni/practici/strategii de învățare a unei limbi străine nu au aprins rădăcini solide. Tocmai din această cauză, dar și din rațiuni ce țin de plurisemantica conceptelor, considerăm necesară oferirea, în prima parte a acestui articol, unor clarificări, definiții și distincții pe care le comportă. Fiind vorba de o activitate voluntară, cel care supraveghează întregul proces se numește consilier și/sau profesor. Dat fiind faptul că activitatea pe care o vom prezenta are loc într-un mediu universitar, iar perechile de studenți asupra cărora ne-am îndreptat atenția au fost supravegheate/îndrumate/consiliate de către profesorul de la cursul de limbă (română, respectiv, franceză – UMF/UBB), am utilizat cei doi termeni profesor/consilier într-o relație de

[1] Vezi: Buttjes, Dieter, Byram, Michael (éds.). *Mediating in Languages and Cultures. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 1991; Alexandru, Florentina. *Dialogul intercultural în predarea limbilor străine – Spre o pedagogie a diversității socioculturale*, București: Editura Pro Universitaria, 2010.

sinonimie. Așadar, vom analiza acest univers „perfect” numit tandem, care la prima vedere nu pare a lăsa loc profesorului/consilierului. Așadar, care e rolul lui? Până unde autonomie și de unde consiliere?

4. Structură

Ne vom structura prezentarea în două părți. Prima parte va conține o scurtă istorie a conceptului în spațiul european. În partea a doua, vom încerca să răspundem la câteva întrebări: Cum îi poate susține profesorul, într-o manieră adaptată și eficace, pe cei care vor să învețe o limbă străină în tandem? Ce rol are profesorul în acest tip de activitate? Când, cum și unde trebuie să intervină? Care este locul lui? în interior și/sau în exterior? Dacă și cum găsește soluții în caz de „criză”? La final, în urma unui chestionar aplicat, vom încerca să oferim un bilanț sintetic al răspunsurilor la tema de față.

5. Tandem în Europa. Scurt istoric

Învățarea prin intermediul tandemului a fost introdusă în jurul anilor 1930. De-a lungul timpului, a traversat diverse etape și forme de manifestare.[2] În anii 1960, în spațiul german, tandemul se desfășoară în jurul asociației tinerilor franco-germani OFAJ (l’Office Franco-Allemand pour la Jeunesse). După zece ani, în 1970, acest tip de activitate este considerată a fi prielnică celor care, pentru o perioadă de timp limitată, doresc să cunoască limba și cultura unui popor: turiștii. Așadar, la sfârșitul anilor ’70, cercetătorul Jürgen Woff, ajutat de un grup de profesori din Madrid, pune față în față câțiva turiști cu nativii țării gazde; fiecare participant având drept scop învățarea limbii și culturii partenerului său de tandem. Activitatea manifestă un grad ridicat de libertate, singurul material de lucru – un simplu ghid util participanților – e reprezentat de câteva documente cu sugestii – tipuri de activități și sfaturi utile din partea profesorilor. Anii ’80[3] aduc cu sine o schimbare de paradigmă. Tandemul este introdus în cadrul universitar; sunt formate binomuri de studenți străini/autohtoni.[4] În ultimii ani s-au organizat diverse tandemuri care răspundeau diverselor cerințe,

---

[2] Réseau international tandem L’apprentissage autonome de langues, `http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxfra11.html`.

[3] Garnier-Tardeu, Claire. «L’entretien de conseil dans l’apprentissage autodirigé des langues en binômes dans les contextes secondaire», Cain, Albane, Geneviève, Zarate (eds.), *L’entretien: ses apports à la didactique des langues*, Paris: Edition Le Manuscrit, 2006: 173–184.

[4] `http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxfra11.html`.

necesități și cateogorii profesionale.[5] Datorită dezvoltării tehnologiei, tandemul a cunoscut în țările europene o expansiune culminantă. Așadar, există mai multe tipuri de tandem: tandemul față în față, tandemul pe internet (teletandem, e-tandem etc.), tandemul prin corespondență. Articolul de față va viza *tandemul față în față*.

6. Principii

Tandemul are la bază două principii fundamentale: principiul *autonomiei* și al *reciprocității*.

Autonomia, reprezintă capacitatea individului de a-și asuma responsabilitatea propriilor acte. În contextul de față, în cadrul învățării unei limbi străine, autonomia este capacitatea de asumare a propriului proces de învățare. Această capacitate, conform didacticii franceze, nu este înnăscută, ci trebuie dobândită pe cale naturală sau prin intermediul unui proces de învățare formală în mod sistematic și reflexiv.[6] Așadar, principiul autonomiei în cadrul tandemului presupune o responsabilizare a fiecărui membru participant. Cu alte cuvinte, fiecare dintre cei doi parteneri este responsabil de propriul său proces de învățare. În cadrul tandemului, autonomia se referă la capacitatea și libertatea studentului de a alege când, unde și ce va studia. Așadar, stabilirea obiectivelor, supravegherea progresului, găsirea de strategii și tehnici de comunicare/compreheniune îi revine înainte de toate persoanei care lucraează în binom. Pe de altă parte, autonomia e strâns legată de gradul de maturitate. Fiecare participant trebuie să știe clar ce așteptări are de la partenerul său și să i le ceară în mod explicit (în cazul tandemului față în față, în mod verbal).[7]

Principiul *reciprocității* presupune susținerea mutuală a partenerilor; cei doi sunt chemați să „extragă profit" în mod echitabil. Un beneficiu al tandemului, strâns legat de principiul reciprocității, este cel al diminuării inhibiițiilor; fiecare dintre parteneri este „student" și „profesor" în același timp. Motivațiile principale ale celor care aleg să facă tandem pot fi reduse la trei linii directoare: descoperă persoana și cultura

[5] http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxfra11.html.

[6] Autonomia este «*la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires». Dans le contexte, qui est le nôtre, de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, elle doit s'acquérir, soit de manière «naturelle», soit (c'est le cas le plus fréquent) par un apprentissage formel, c'est-à-dire systématique et réfléchi.*», Alsina, Nadya. «L'apprentissage en autonomie», *Romanitas Lenguas y literaturas romances, apud,* H. Holec, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères* Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1979: 31.

[7] http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxfra11.html

partenerului; își ameliorează și antrenează cunoștințele lingvistice; și fac un schimb de opinii din diverse domenii.

7. Rolul profesorului/consilierului

Pentru a sintetiza rolul profesorului în cadrul tandemului[8], ne-am focusat asupra a două perspective, pe care le-am numit „mai vechi" și „mai noi" în funcție de apariția lor cronologică.

A. Perspective „mai vechi"[9]

1. Conform didacticii limbilor străine, primul rol al consilierului este cel de a-l ajuta pe elev/student etc. să-și dezvolte propria competență de a învăța. În timpul orelor alocate, acțiunea consilierului vizează trei acțiuni[10]:
   - furnizarea elementelor conceptuale (ce îl vor ajuta în cadrul viziunii de ansamblu asupra limbii, dar și în dezvoltarea cunoștințelor metalingvistice sau metacognitive). În cazul nostru – tandemul desfășurat în mediul universitar – consilierul este profesorul de la curs, ceea ce facilieazā procesul învățării.
   - furnizarea informațiilor metodologice ce le vor permite partenerilor să își dezvolte anumite tehnici de lucru, documentele pe care se va baza învățarea, activitățile posibile etc.
   - susținerea psihologică pe parcursul învățării.[11]
2. A doua sarcină a consilierului, dacă nu și cea mai grea, este în a-i pune la dispoziție resursele (în cazul nostru, fișe de lucru, în cazul altor tipuri de tandemuri: centre de cercetare, platformă de internet etc.). Accentul va cădea aici pe organizarea și structurarea materialului.

---

8 Gremmo, Marie-José. «Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil», *Mélanges Pédagogiques No 22,* CRAPEL, Université Nancy 2, 1995.

9 Am catalogat aceste perspective în „mai vechi" și „mai noi" în funcție de apariția lor cronologică, care a schimbat modul de abordare.

10 Gremmo, Marie-José. *art. cit.*: 35.

11 Gremmo, Marie-José, Philip, Riley. «Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée», *Mélanges Crapel,* nr. 23: 96–97.

B. Perspective noi

Consilierul nu trebuie să prescrie obiectivele sau modul de învățare. Rolul său, după opinia lui Gremmo (1995)[12], este de a discuta cu studenții (cei doi parteneri), de a le activa propriile cunoștințe («savoirs») și capacități («savoirs-faire»). În interiorul acestui proces, își face loc un alt termen, luat în discuție de cercetători[13], numit: *teorii subiective*. Pe scurt, *teoriile subiective* sunt structuri cognitive relativ stabile pe care o persoană le verbalizează.[14] Mai precis, teoriile subiective orientează comportamentul și acțiunile unei persoane.[15] La fundamentul bunei „funcționări" a teoriilor subiective stau următoarele „capacități": constituirea realității (descrierea unei situații/stări de fapt); explicarea unei situații/stări de fapt; evaluarea consecințelor unei acțiuni; anticiparea unei situații/acțiuni/stări de fapt; planificarea unei acțiuni pentru a putea atinge obiectivele propuse[16]. Așadar, plasând acest termen în contextul de față, cercetătorii francezi și germani au constatat că teoriile subiective nu sunt rezultatul unor experiențe individuale, ci consecința unor contexte anterioare.[17] Mai concret, persoanele care lucrează în tandem își organizează ședințele de lucru pe baza unor cunoștințe și capacități structurate de către teoriile subiective. Așadar, fiind probabil la prima experiență de acest gen, studenții nu au o reprezentare concretă a ceea ce trebuie să facă, în consecință, vor face recurs la alte contexte de învățare, cel mai la îndemână fiind cel de la curs. În cazul în care consilierul este și de profesor la curs, rolul lui este de a-l face pe student să își schimbe percepția asupra sa. Consilierul este un binevenit din exterior («extérieur bienveillant») care ajută studenții în acceptarea esecurilor și succeselor lor.[18] Dialogul sistematic expert/non-expert (consilier-student) presupune cunoaștere, deschidere, încredere, adică și o nouă competență profesională care se cere a fi formată.[19] Prin urmare, consilierul trebuie să îl ajute pe cel implicat în tandem să își clarifice, pe de-o parte, dorințele și obiectivele sale, pe

---

[12] Gremmo, Marie-José. *art. cit.*: 35.

[13] Grotjahn, Rudiger. „The Research Programme Subjective Theories. A New Approach in Second Language Research". *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, 2, 1991: 187–214.

[14] Schmelter, Lars. «La persuasion est le moteur de l'enseignement – Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé ?», *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 2006: 200.

[15] *Ibidem*, p. 201.

[16] *Ibidem*, p. 200.

[17] *Idem*

[18] Gremmo, Marie-José, Philip, Riley. *art. cit.*: 96–97.

[19] *Idem*

de altă parte să își construiască demersuri care să-l ajute să-și atingă obiectivele stabilite.[20] Concluzionând această parte, putem afirma că studenții pot veni la orele de consiliere fie individual, fie cu partenerul lor, în funcție de nevoile și dorințele lor.

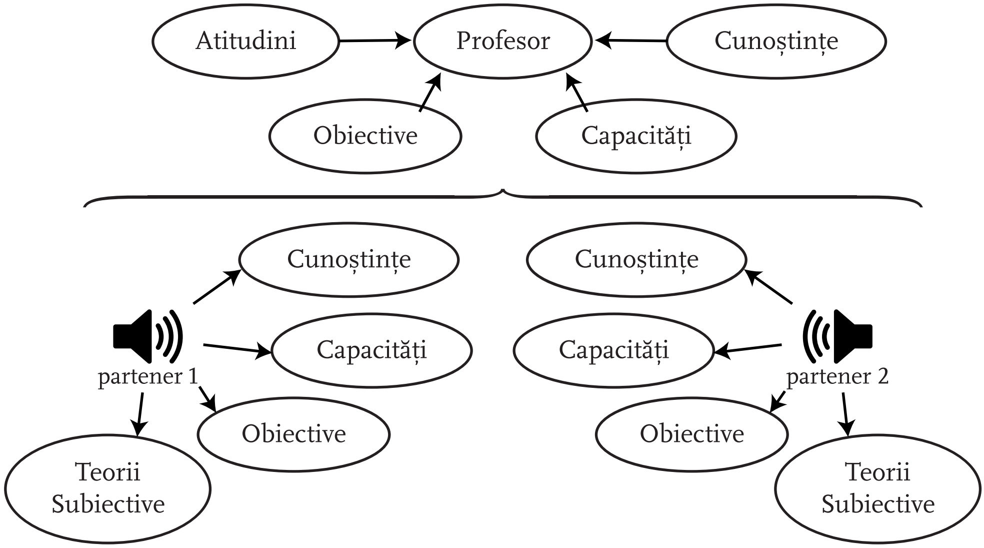


Fig. 1. Structura dialogului profesor–studenți în cadrul tandemului[21]

8. Bilanț sintetic al răspunsurilor studenților

Chestionarul[22] aplicat studenților francofoni (în număr de 20, studenți ai Facultății de Medicină/Medicină Dentară ai Universității de Medicină și Farmacie „Iuliu-Hațieganu", Cluj-Napoca, an I de studiu), la finalul activității, a vizat: verificarea conciziei și clarității explicațiilor date de către profesor/consilier, observarea rolului profesorului/consilierului pe întreaga durată a activității, precum și inventarierea câtorva sarcini concrete pe care trebuie să le îndeplinească profesorul/consilierul.

[20] Schmelter, Lars. «La persuasion est le moteur de l'enseignement », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 2006: 200.

[21] Gremmo, Marie-José, Philip, Riley. *art. cit.*: 96–97.

[21] *Idem*

[21] Schmelter, Lars. «La persuasion est le moteur de l'enseignement », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 2006: 200.

eil – effort commun et concerté pour modifier des théories subjectives: 199–202.

[22] Gremmo, Marie-José, Philip, Riley. *art. cit.*: 96–97.

[22] *Idem*

[22] Schmelter, Lars. «La persuasion est le moteur de l'enseignement », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2, 2006:

1. Explicațiile date de profesor/consilier la începutul acestui proiect au fost conforme realității?

Da, în totalitate	În mare parte, da	În mare parte, nu	Nu, deloc
8	12	-	-

2. Care este, după părerea dvs., rolul profesorului/consilierului în cadrul acestui proiect?

Punere în contact	Informare la fiecare etapă a proiectului	Ajutor în căutarea materialului	Evaluarea muncii, consiliere	Explicare a ceea ce nu este clar
20	1	2	6	3

3. Ce sarcini concrete trebuie să îndeplinească profesorul/consilierul pentru a veni în ajutorul studenților francofoni?

Însoțirea la cursuri de specialitate în limba română	Oferirea de material adaptat nivelului de competență lingvistică	Explicarea noțiunilor de gramatică
20	5	5

4. Evaluați disponibilitatea profesorului îndrumător/consilierului pe parcursul acestui proiect!

Nesatisfăcătoare	Satisfăcătoare	Bună	Foarte bună
–	–	5	15

5. Alte remarci în ceea ce privește profesorul coordonator de tandem/consilierul:

Ex: « o inițiativă foarte bună pentru că ne-a propus acest proiect. Cel mai important lucru e că am asistat împreună cu el la cursurile medicale în limba română», «profesorul trebuie să supravegheze cu mare atenție studenții».

9. Concluzii

Rolul profesorului/consilierului în cadrul învățării autodirijate este unul esențial. Răspunsurile/sugestiile date de studenți în timpul ședințelor de consiliere pe care le-am avut în anul universitar 2013–2014, sugestii referitoare la rolul profesorului/consilierului, comportă patru linii directoare: *a.* profesorul/consilierul este cel care propune metoda de învățare; *b.* explică ce presupune munca în tandem; *c.* pune persoanele în contact – în funcție de profilul fiecărui participant în parte; *d.* supraveghează întrega activitate, oferind sfaturi, sugestii, mediind comunicarea etc.; el nu poate întotdeauna rezolva problemele apărute, dar poate oferi sprijin în înțelegerea obstacolelor care apar.

Studenții mediciniști francezi au considerat că sarcina concretă pe care trebuie să o îndeplinească profesorul/consilierul este aceea de a asista la cursurile medicale în

limba română. Dacă partenerul este student la aceeași universitate,–Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu-Hațieganu", în cazul de față – rolul profesorului va fi preluat de către partener. Studenții francofoni din anul I, după aproximativ cinci luni de la implicarea în acest proiect –care au asistat la cursuri medicale în limba română, împreună cu mine și/sau cu partenerul lor de tandem – conform unui chestionar aplicat la sfârșitul cursului ce viza comprehensiunea globală a limbajului de specialitate –au declarat că: au înțeles 40–60% din totalitatea cursului, comprehensiunea s-a datorat gesticii și materialului-suport folosit de profesor, similitudinii celor două limbi (română/franceză), cunoștințelor lor de specialitate, cât și ajutorului din partea partenerului său de tandem sau al consilierului.

Răspunzând întrebărilor inițiale ale acestui articol, putem afirma că ședințele de consiliere ajută la avansarea și la progresul studenților. Consilierul poate ajuta persoana implicată în acest tip de activitate să-și conștientizeze nevoile pe care le are, să-și stabilească o metodă de lucru, să-și asume responsabilitatea propriilor acte, să-și stabilească așteptările pe care le are de la partenerul său – cu mențiunea că obiectivele, metode, dorințele vor aparține în exclusivitate persoanei care a hotărât că vrea să fie implicată în tandem.

10. Bibliographie

1. Alexandru, Florentina. *Dialogul intercultural în predarea limbilor străine – Spre o pedagogie a diversității socioculturale,* [Le Dialogue interculturel dans l'enseignement des langues étrangères – vers une pédagogie de la diversité socioculturelle], București: Editura Pro Universitaria, 2010.
2. Garnier-Tardeu, Claire. «L'entretien de conseil dans l'apprentissage autodirigé des langues en binômes dans les contextes secondaire», Cain, Albane, Geneviève, Zarate (eds.). *L'entretien : ses apports à la didactique des langues,* Paris: Edition Le Manuscrit, 2006: 173–184.
3. Gremmo, Marie-José. «Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil». *Mélanges Pédagogiques,* No 22, CRAPEL, Université Nancy 2, 1995.
4. Gremmo, Marie-José, Riley, Philip, «Autonomie et apprentissage autodirigé: l'histoire d'une idée», *Mélanges Crapel,* nr. 23: 81/versiune engleză: *System,* Vol. 23, no. 2: 151–164.
5. Holec, Henri. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères,* Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe, 1979.
6. Schmelter, Lars. «La persuasion est le moteur de l'enseignement – Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé ? », *Les Cahiers de l'Acedle,* numéro 2, 2006: 191–216.

11. Bibliographie électronique

1 Réseau international tandem, [http://www.cisi.unito.it/tandem/learning/idxfra11.html]
2 [http://acedle.org/IMG/pdf/Schmelter-L_cah2.pdf]
3 [http://www.atilf.fr/IMG/pdf/07_gremmo_riley.pdf]

BIONOTE: Alina ANDREICA este asist. univ. dr. la Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu-Hațieganu, Cluj-Napoca, Departamentul Limbi moderne aplicate în medicină. Preocupări: predarea limbii române studenților străini, limbaj general/de specialitate (i.e. limbaj medical). Membru al proiectului internațional: *Tandem, bilinguisme et construction des savoirs disciplinaires: une approche du FLE/FOS en contact avec les langues de l'ECO (2012–2014)*. Domenii de cercetare: interculturalitate, antropologie, multilingvism.

Cognition, Attitude and Affect – Dimensions of the Proficiency Cambridge Exam

Laura IONICĂ
University of Pitești, Pitești Romania

Rezumat: Învățarea unei a doua limbi poate fi considerată una dintre cele mai interesante realități pe care studentul le întâlnește în procesul de învățare. Deși o primă abordare a unei limbi străine este ceva complex datorită particularităților acesteia, nimic nu pare să-i împiedice pe studenți să se familiarizeze cu un nou cadru cultural și lingvistic. Studiul prezent este o incursiune în dimensiunea cognitivă și emoțională a examenului CPE, care corespunde nivelului de cunoaștere al unui nativ. De cele mai multe ori, competența este asociată cu experiența, progresul în cunoaștere sau abilitatea și urmează un itinerariu dificil care abundă în cunoaștere, înțelegere psihologică, învățarea abilităților, setul de valori etc. CPE al cărui rezultat favorabil este un certificat pe viață înseamnă mai mult decât o simplă acumulare de cunoștințe și practică a competențelor lingvistice. Examenul depășește aceste coordonate, deoarece dezvoltă dimensiunea lingvistică, culturală și emoțională a limbajului. Fiind un mecanism viu, limbajul diferă de la o epocă istorică la alta și este supus tuturor schimbărilor care au loc în timp. Lucrarea prezentă urmărește să evidențieze semnificația fiecăreia dintre dimensiunile mai sus menționate, dar și competențele lingvistice implicate. De aceea, se pune un mare accent pe citit, scris, structuri gramaticale, ascultat și vorbit, cu scopul de a arăta că un orizont larg de cunoaștere și afișarea unei anumite atitudini reprezintă condiții esențiale în obținerea certificatului CPE. Fiecare element este supus unei analize laborioase, cu scopul de a arăta complexitatea și relevanța acestui examen.

Keywords: second language acquisition, linguistic background, cognitive dimension, proficiency, expertise;

Cuvinte-cheie: cadru cultural, abordare, dimensiune emoțională, înțelegere psihologică, competență lingvistică;

An increasingly large number of learners prepare for Cambridge exams for various reasons: career-related, self-fulfilment, cultural openness etc. Regardless of their purpose, they lay great emphasis on learning a foreign language and strive to keep up with innovative learning and teaching trends in order to take full advantage of a new language acquisition.

Although a first approach of a foreign language is something complex, due to its peculiarities, nothing seems to prevent learners from familiarizing with recent linguistic reality and cultural background. The linguistic side generally includes

vocabulary, rules of grammar and syntax, which most language teachers are dissatisfied with due to their purely functional use.

Therefore, many of them have pleaded to supplement language acquisition with some humanistic, culture-oriented “content”. Any language act should go beyond grammar patterns, syntactic structures and lexicon acquisition. Since we are irreducibly unique and different, the cultural dimension should be fostered along three axes: the diachronic axis of time, the synchronic axis of space and the axis of imagination.

Cambridge Proficiency Exam (CPE) explores culture only in terms of reinforcement and enrichment. Language and culture are intertwined and aim at both linguistic performance and cultural competence.

The present work is based on personal experience which impelled me to set a strategic direction needed to pass CPE. It has been acknowledged as a difficult but not impossible destination to reach. Starting from this perception, I have regarded a C2 level exam beyond a mere accumulation of knowledge. Instead, I considered it a demanding itinerary abounding in cognition, psychological insight, skill acquisition and set of values. These coordinates have configured a clear vision of what proficiency means.

According to most dictionaries, *proficiency* involves “an advancement in knowledge or skill, the quality or state of having great facility or being skilled”[1], “a high degree of skills, expertise”[2].

Once the concept clarified, it is imperative to realise that language skills are to be practised at a high level. Due to the use of more academic language, CPE most aims at people working in a business or technical environment. The requirements of the exam are unexpectedly high owing to the diversity of fields approached, language use expertise, level of creativity, and the emotional factor involved in the learning process. Unlike the other components, the last one is indispensable since it resorts to the individual’s attitude regarding the entanglement of the exam.

Considering the CPE the most strenuous experience of a language learner, the fundamental skills will be focused on with a view to highlight the real dimension of the exam.

1. The Relevance of the Communicative Approach

Every language has its own structure. Relations between elements are functional and distinctive and provide language peculiarities. These elements are facts of knowledge,

---

[1] www.collinsdictionary.com

[2] www.oxforddictionary.com

although no speaker possesses them entirely. Since cultural and linguistic communication occurs between bilingual individuals, inter-linguistic communication is modelled depending on the speakers' aptitudes and skills. Language is the primary means of communication in a human community. Each community acquires the basic principles of the native language and assimilates them with L2. Through communication, people carry out a concrete activity by practising language and inventing elements to diversify this act.

Completing an effective communication during CPE is based on thorough knowledge of a double dimension. There are two realities, the source and the target, according to which the speaker assimilates and processes two different phonological and morphological systems, new grammatical categories, different syntactic functions and relations. On the other hand, the lexicon provides us with another type of diversity, while functional styles bring about new interpretations of discourse.

People acquire another language to a lesser or greater extent, but its architecture is only partially used. In the same way, the speaker has limited access to the language structure which has some peculiarities. Developing the ability to communicate requires establishing a rigorous comparative analysis, so that similarities and differences between languages can be delineated.

As a social phenomenon, the communicative stage helps us to interact and establish a balance between the information transmitted and received. By means of articulated language, the two parties must have the same form of language and speak the same language. During the communicative act there occurs not only a transfer of information, but also a transformation of the interlocutor who is forced to refine the quality of his knowledge and to react in a certain way so as to be on the same wavelength with his partner. In the current reality, it is not fundamental what we communicate, but how we do it. We say something with a view to obtain an effect.

Based on visual prompts, the topic I had to approach was culinary art worldwide. The expressive images revealed eloquently the nature of the subject and involved imagination and creativity. By and large the food-related topic does not seem to bring about communication barriers. However, the high diversity of questions and the insufficiently acquired cultural background may stand for disadvantageous factors in rendering the most appropriate answers.

Therefore, a profound cultural knowledge provides a broad vision and a familiarity with the subject, creating the opportunity for elaborate and complex responses. In other terms, the speaking test goes beyond its typical pattern of face-to-face conversation or debate. Apart from being an intellectual exercise, the speaking skill requires a productive exchange of information with a view to obtain an effect. This skill

always depends on such variables as: collective experience, physical environment and the purpose of speaking. It also involves spontaneity, evolution and open-endedness.

Full participation, production of expected patterns of discourse situations, and development of sociolinguistic competence are as many relevant issues that participants to CPE need to consider.

For example, the food-related topic has a broad horizon of analysis in terms of eating habits, world cuisine, similarities and differences in consumption theory etc. Proficiency requires a wide array of interpretations as regards the speaking component. The production of sounds, stress patterns, accurate use of grammar structures, appropriate vocabulary, use of gestures and body language, involvement and complexity of the speech act, semantic richness are key elements, without which the language would be deprived of meaning.

Although, we would be tempted to interpret speaking only from a linguistic perspective, reality has shown that it has acquired a cultural dimension, since culture is a mixture of spiritual creations and reflections intertwined with the language functions. The main purpose of the communicative part was to develop a particular behaviour through cooperative endeavours and to build a coherent speech in a foreign language. In order to overcome potential communication barriers "it is a mutual basis to identify the topic, develop a common speech, interpret signs or solve issues if the message cannot be understood" (Kramsch 1984: 20). "Along with language elements, paralanguage elements of intonation, accent, voice and hesitation do not contribute alone to creating discourse produced in cooperation, but are clear signs of the competent partner's position in the interactive space" (Vion 1992: 111).

In terms of communication, CPE exam is the perfect opportunity to make participants become reflexive, give a positive feedback and provide thinking acts. The common framework of transmitting pure information has been exceeded by new exigencies adapted to a diverse reality abounding in new experiences, beliefs and cultural values. The cultural variations aiming at the semiotic sources, gestures, space were meant to open attractive prospects of a communicative space for interaction and interrelation. Communication is dynamic if candidates succeed to harmonize the information submitted and the ability to perceive it.

2. The Reading Part – An Inference-Based Approach

The reading part consisted in multiple-choice tasks and a gapped text task. Similar to other skills it has been granted high value in teaching and learning advancement. Any Cambridge exam begins with the reading part, whose importance should be neither minimized nor neglected.

An adequate reading instruction requires coping with such aspects as: the purpose of the reading, a clear understanding of the text structure, an ability to explore the lexis efficiently, an exposure to a spelling sound relationship, etc. Skimming through the text entailed its visualization as a whole, its separation into informative chunks, its handling the new lexis and its ability to interpret text sequences appropriately.

CPE has laid emphasis on our ability to approach different kind of texts, our control over procedures for monitoring comprehension and our motivation to read for a variety of purposes. Reading can be perceived as a journey into the unknown. Numerous ways of interpretation open so that we should take hold of the whole message transmitted.

The wide range of texts: fiction, non-fiction, journals, magazines, informational materials provided us with great challenges in terms of text decoding and multitude of symbols. The first obstacle arising at the outset of reading acquisition was the difficulty to comprehend the text, unless word recognition was being achieved. Comprehension of the text was imperative and could be fostered through instruction focused on concept, vocabulary richness, instruction about the syntax and rhetorical structures of written language. While reading a technical text, for example, it is essential to become familiar with the technical concepts and to know how they work in concrete contexts.

Such an intricate task is generally based on increased attention, memory and motivation. Learning technical vocabulary (*patch cable* – computer, *resistance circuit* – electronics, *perks* – economics etc.) makes sense when other related terms are also known. It is very closely related to knowing the subject area. Most often, learners find it difficult to guess from context unless they have a solid background in the technical area.

Apart from the heterogeneity and diversity of reading materials, which sometimes prevent us from understanding a text structure, there is another major obstacle to overcome, the inference-based answers. No straight answer can be provided, unless it is fully inferred. The following paragraph is an eloquent example: "After this, I developed an intense desire to uncover the secrets of this strange, fabulous art. I transformed my student life into an extended preparation for my assault on the culinary world. My history degree became a hollow pretence, distracting me from my true course. I acquired my real education haphazardly and deficiently by reading cookbooks, roaming markets and delicatessens and preparing extravagant meals."[3]

---

[3] *Certificate of Proficiency in English* (Vol. 2), Cambridge University Press, 2010.

The question *How did the writer pursue his study of cookery?* comprises the variants: *a. reluctantly, b. aggressively, c. fervently, d. systematically.* The structure intense desire and the word assault might lead the candidate to choose the second variant. On the other hand, *extended preparation* might be connected with *systematically.*

However, the strongest form roaming better guides the candidate to choose the most appropriate option, fervently which is also the correct one. An accurate reading requires splitting up word meaning, so that candidates might select the best answer variant. An inference-based method is by far a complex task, since it implies a thorough understanding of the text. Any word-for-word analysis does not necessarily involve picking up the right selection. This is done by rigorous interpretation and reading through the lines of the text. Sometimes the simple use of a negation changes the answer, whereas an elusive word or structure may also stand for a source of confusion or subtlety.

In terms of vocabulary growth, words should be regarded in their complexity, comprising spelling, meaning and usage in context. There is a strong link between spelling and reading. Changes in spelling strategy are related to changes in reading strategies. The learning burden of the written form is highly affected by L1 and L2 parallels. When operating with words, it is required to detach from L1 and think directly in L2. Equally striking is the richness of word meanings. For example, a text comprising the word *bank* does not give the candidate the possibility to easily reveal the right meaning, since the word collocates differently: *river bank, a money bank, a memory bank, a blood bank* etc. The appropriate sense of the word is to be selected from the brain through the *sense selection process.*

On the other hand, *reference specification* is the process by which the reader encounters a word and tries to work out during the comprehension process what particular real world items the word makes reference to. A word may be understood by its inherent lexical meaning (as an isolated term) and the inferential meaning grasped from other words in the immediate context and from our knowledge of the world. Either concrete or abstract, words can always be understood from the context they occur in.

3. The Art of Writing

The writing skill is also a significant part of CPE exam. Although frequently used in teaching, this linguistic competence shows that grammar and memory learning do not guarantee a learner to write a sequence of sentences with good structure and coherent body. Traditional teaching has generally overlooked the writing approach therefore students face a series of problems when expressing their thoughts and

ideas. Writing can be understood as a culmination of several steps in a laborious process. Prewriting, drafting, revision are strategies in a continuous modelling and alteration.

In the prewriting stage the candidate must get acquainted with the topic. CPE writing, although similar to CAE requirements is more intricate since it allows detaching from the immediate context and stimulating abstraction. Writing for CPE is both a cognitive and interactive process. The writing reality is not perceived from the first reading, because ideas are inconspicuous, waiting to be elicited in one way or the other. While reading the requirement we visualise, process and create a meaning. During the writing stage, candidates make the first draft with the ideas collected in the previous stage. They now know what comes at the beginning, in the middle or at the end of the writing.

The creative flow of the writing is not to be interrupted. Depending on the format (a story, a letter, a review etc.) there are some elements to be given thought to: to know how to start, what to write and how to write well. These elements add to other mechanics such as: number of paragraphs, length, use of linking devices, punctuation, lexicon (academic vocabulary, idioms, phrasal verbs, slang, multiple descriptive adjectives and topic-related vocabulary), grammar (tenses, passives, modals, intensifiers, emphasis, inversion etc.).

The assessment procedure lays emphasis on the writing component because it requires participation, involvement and focuses on personal experiences, feelings and observations. It is advisable to correlate writing with personal experiences because it may help candidates to render ideas in a more concise, logical and explicit way. The logical sequence of ideas is better performed if based on our own observations.

In terms of variety of elements that the writing process encompasses, the following example seems to be pertinent. "When we go shopping we are all influenced by the media. They have a huge effect on dictating the latest trends and fashions." Shopping, media, trends and fashion appear to be interrelated, however their approach is different. Such a writing topic entails different perspectives and its thoroughness derives from an extensive analysis on such elements as: buying habits, consumerism, media manipulation and psychological effects.

With regard to the selected words, CPE exam requires and recognizes the art status of writing. Words should convey freshness, continuity and vigour. They should not be rigid but engage the reader. Every word, phrase, sentence and paragraph must move in a logical progression and bring out new meanings. Words provide consistency as long as they are harmonious in sound and glide from the memory like undistinguished elements in a general effect. A proficient writer combines, implicates and

contrasts ideas in an artistic way with a view to enrich the meaning and create a unique atmosphere.

4. Use of English

No less important for CPE exam is Use of English, the component which explores grammar and vocabulary at great length. Finding a suitable word to best fit each gap, conversion and derivation processes, discovering one word to be suitable for three different sentences and rephrasing make up a seemingly easy constituent of this section, although a thorough analysis brings to light as many obstacles as in the previous skills.

Except for the richness of texts that configure this part, the problem arises with such issues of creativity, solid grammar background and an expert handling of phrasal verbs and idioms. As generally known, some phrasal verbs may not pose difficulty in terms of comprehension, due to their being semantically transparent (*sit down, fall down, finish up* etc.). Others are semi-transparent, their adverbial particle conveying the reader with a clue for the meaning of the lexical unit (*go on, make up*), whereas a third category includes completely opaque forms, whose meaning cannot be inferred from the meaning of their individual elements (*take in, put off, call off*).

It comes as no surprise that CPE candidates perceive phrasal verbs as sources of entanglement and most difficulties arise from remembering meaning, placing the adverbial particle, using incorrect grammar and overusing of less frequent forms.

However, a distinction should be made between the idiomatic meaning and the literal meaning. For instance, the verb *fall out* is better understood in its literal meaning ...*his toys fell out as he lifted the box*, rather than its informal meaning *to argue with somebody*. In order to reduce the amount of effort on the part of the learner, it is advisable to acquire the concrete meanings of phrasal verbs or infer their sense from the context used.

Idioms, on the other hand, stand for another complex issue. The ability to use idiomatic expressions appropriately is a key to native like fluency. Idiom is "a group of two or more words which are chosen together in order to produce a specific meaning or effect in speech or writing" (Sinclair 1991: 172).

In other words, an idiom is a term of a phrase whose meaning cannot be deduced from the literal definitions, but refers instead to a figurative meaning known only through common use. Due to the variety of means by which idioms entered a language (work, science, literature, history etc.), their handling requires a vast culture, exploration of meanings and adaptation to context. At times, they convey ideas in an ornamental way and add beauty to language. They also enhance language fluency

and help expressing views in a flowery and dynamic language. Idioms provide a rich semantic variety whose explanatory power is more or less comprehended by those who process the text.

To sum up, the Use of English part of CPE requires a good interpretation of idioms, phrasal verbs, collocations as well as grammar expertise.

5. The Listening Skill

Recent advances in technology have served to raise the profile of the listening skill in language acquisition. It provides input, promotes a non-linear processing of language and helps to develop holistic strategies to texts. Although the importance of the listening skill has been minimized in the language curricula, with the advent of communicative language teaching it has received more attention. Listening for CPE exam is perceived the most challenging and difficult part for many reasons: our assuming both an active and passive role in a conversation, the variety of languages with distinctive levels of colloquialism, training of attention etc.

Listening requires expectations from the part of the listener who should cope with socio-cultural perspective and prior knowledge. Comprehension of a CPE text is more demanding and sometimes brings about a high level of anxiety. Listening effectively is correlated with a good perception and understanding of the message. It involves a specific concentration on the words spoken and our other senses alike.

Listeners must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation. Rost (2002) defines listening as "a process of receiving what the speaker actually says (receptive orientation), constructing and representing meaning (constructive orientation), negotiating meaning with the speaker and responding (collaborative orientation), and creating meaning through involvement, imagination and empathy (transformative orientation)."

Therefore, listening is a multidimensional process involving such factors as: focus, selection, long-term memory and accurate interpretation of the message transmitted. Thought organization, activation of appropriate knowledge, ability to make predictions also have the role do diminish the burden of text comprehension.

6. Attitude and Emotion in the CPE exam

As Le Doux's stated "minds without emotions are not really minds at all" (1996: 25). Humans react and learn through the lenses of emotionally laden experiences. "Emotions are important in learning because they can impede or motivate learning" (Dirkx 2001: 63). The very evolution of CPE exam involves anxiety, fear and lack of mental comfort due to a sense of inability to cope with stressful situations. As our bodies

respond biologically, our minds respond cognitively to create an affective component. The vital element that candidates operate on is memory. Memory should be regarded as a very sophisticated machine that can always play tricks on us. Although we may be thinking that our memory is flawless, there are moments when certain imperfections can affect our behaviour. Absent-mindedness, blocking, misattribution, bias are only a few memory imperfections we deal with during the exam.

Language anxiety is another concern of researchers. It is associated with deficits in listening comprehension, reduced word production, impaired vocabulary learning etc. It can start as a transitory episode of fear and increase in intensity depending on the difficulty of the task to be carried out. Although anxiety-related therapies include desensitization or relaxation training, CPE candidates perceive the burden exam as the most provocative state ever experienced.

The basic techniques to reduce language anxiety can be cohered into different strategies comprising preparation, relaxation, positive thinking or resignation. Preparation focuses on behavioural components of language learning that are related to effective performance, relaxation aims at alleviating the body tension associated with emotional arousal, positive thinking anticipates a successful outcome of the situation and resignation is a final state of accepting the result irrespective of one's effort and language skills.

Understanding the emotional effect of learning allows us to more holistically reveal our inner beings to the outside world. The emotionality of CPE exam is a complex reality whose importance should be neither minimized nor devalued.

7. Conclusions

The purpose of the present work was to emphasize the most relevant aspects related to CPE exam. Given its complexity, such an experiment is far from being easily understood by those undertaking it. All the component parts stand for a good exercise by which candidates can shape and refine their language skills. The whole research has shown that proficiency is most often correlated with expertise and advancement in knowledge. Apart from approaching the language skills, CPE exam is an itinerary into all walks of life, and the most stimulating attempt to overcome any possible communication barriers.

8. Bibliography

1. Bawcom, J., 1995, *Designing an Advanced Speaking Course,* English Teaching Forum, 33, 41–43.
2. Byrnes H., 1984, *The Role of Listening Comprehension – A Theoretical Base. Foreign Language Annals,* 17–29.

3. *Cambridge Certificate of Proficiency in English,* Student's Book, 2010, Cambridge University Press.
4. Dirkx J., 2001, *The Power of Feelings: Emotion, Imagination and the Construction of Meaning in Adult Learning. New Directions for Adult and Continuing Education,* 89, 63–72.
5. Goleman, D., 1995, *Emotional Intelligence,* Bantam New York.
6. S.P. Nation, 2010, *Learning Vocabulary in Another Language,* Cambridge University Press.
7. Kramsch, C., 1984, *Langues et apprentissage de langues,* Hatier-Credif, Paris.
8. Le Doux, J.E., 1996, *The Emotional Brain,* Simon and Schuster, New York.
9. Oatley, K. and Jenkins, J.M., 1996, *Understanding Emotions,* Harvard University.
10. Rost M., 2002, *Teaching and Researching Listening,* London: UK, Longman.Sinclair, J. McH., 1991, *Corpus Concordance Collocation,* Oxford University Press.
11. Vion R., 1992, *La communication verbale – analyse des interactions,* Hachette, Paris.

9. Online resources:

1. `www.collinsdictionary.com`
2. `www.oxforddictionary.com`

BIONOTE: Laura IONICĂ graduated from the University of Pitesti (English-Theology Specialization) in 1999 and I have been an English teacher ever since. At present I am part of the Department of Applied Foreign Languages within the University of Pitesti. In 2009 I got my Ph.D degree with the thesis *Expressions of quantity in the Romanian language,* whereas in 2012 I got a Certificate of Proficiency in English. I have also attended different life-long learning projects, some of which of relevant importance for my career. My field of research is mainly based on linguistics, English didactics and Translation practice.

The Use of Speech Visualization Technology in Prosody Teaching

NAGY Judit
University of Szeged,
Szeged, Hungary

Abstract: This study aims to provide an overview of current topics and results regarding the use of speech visualization in prosody teaching. Familiarization with the discourse functions of prosody such as focus, information structure, topic management and turn-taking is fundamental for the development of communicative competence. The use of visualization techniques facilitates this familiarization process and increases metalinguistic awareness thus promoting learner success. An additional aim is to demonstrate some of the possibilities offered by the speech analysis and synthesis software Praat.

Mots-clés: computer assisted learning, prosody teaching, speech visualisaion, accuracy, inteligibility.

Cuvinte-cheie: predarea asistată de calculator, predarea prosodiei, mijloace de vizualizare a vorbirii, acuratețe, inteligibilitate.

1. Communicative Competence, Metacompetence, and Metalinguistic Awareness

The multi-faceted use of English in international contexts by speakers of diverse backgrounds has resulted in the fact that the effective development of communicative competence has become an increasingly complex issue. The notion of discourse competence was added as a key component of communicative competence by Canale (1983) in addition to the previously listed grammatical, strategic and sociolinguistic competence (Canale and Swain 1980). Subsequently, the definition of communicative competence was extended and discourse competence received a central role within the revised framework (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995: 10). Discourse competence is defined as “the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, and utterances to achieve a unified spoken or written text” (Celce-Murcia, Dörnyei, & Thurrell, 1995: 10) and includes cohesion, deixis, coherence, genre/generic structure and conversational structure.

Coherence is claimed to be the most problematic area, especially in oral discourse. This component of discourse competence includes the content schemata, theme-rheme development, management of old and new information, propositional structures and their organizational sequences, and sequence of tenses. Knowledge

regarding conversational structure is another area, which should be increasingly considered. This component includes knowledge regarding topic management, backchanelling, holding and relinquishing the floor, and adjacency pairs (Celce-Murcia et al. 1995: 14).

Discourse competence is indispensable to the accomplishment of communicative tasks since"[t]his is where the top-down communicative intent and sociocultural knowledge intersect with the lexical and grammatical resources to express messages and attitudes and to create coherent texts" (Celce-Murcia, 2007: 46). In both written and spoken discourse, coherence is perceived as ease of interpretation and is related to linguistic knowledge, sociocultural knowledge, and the ability to interpret contextual information (Celce-Murcia, 2007: 46). This ease of interpretation is in line with the notion of intelligibility incorporating comprehensibility and interpretability respectively (Smith and Nelson 1985).

Numerous elements of discourse competence are signalled by suprasegmental cues, such as intonation, stress or pauses. Throughout this article, prosody is used interchangeably with intonation in the wide sense and suprasegmental features, as it is used by researchers representing different approaches to the study of suprasegmental intonation (Couper-Kuhlen 2001). In line with the discrepancy between the teachability/learnability and the communicative importance of pronunciation in general, elements of prosody are difficult to teach through explicit instruction in the classroom in spite of their fundamental role in discourse. On the other hand, the teaching of segmental differences poses less of a challenge; yet, their communicative importance is relatively small as compared to intonation (Dalton & Seidlhofer 1994: 72–73). The low teachability/learnability of suprasegmental features is also discussed by Jenkins (2000), who suggests that pronunciation issues can be resolved by limiting pronunciation instruction to the Lingua Franca Core (Jenkins 2000). However, this proposal is somewhat controversial and the appropriateness of teaching a reduced version of English for international communication, such as the LFC has been questioned (Kuo 2006, Dauer 2005).

It has been pointed out that prosody requires increased attention due to its importance coupled with its evasive nature. Wrembel (2007) puts forward a theoretical model for the teaching of prosody to foreign language learners aimed at the development of phonological metacompetence via awareness-raising and presentation of theoretical underpinnings. The model is comprised of three main elements: the acquisition process, metacompetence as a facilitating device, and socio- and psycholinguistic factors (Wrembel 1994: 192). Phonological metacompetence may aid learners at the level of perception as (1) facilitator of intake, during the process of acquisition as (2) acquisition facilitator and as (3) monitoring device during production.

Metacompetence is conceptualised as a "means of empowering L2 learners and enhancing their autonomy by equipping them with necessary tools for self-monitoring and self-correction" (Wrembel, 1994: 195).

Placing increased emphasis on pronunciation teaching, Wrembel (2007) suggests four main categories of metacompetence developing techniques defined by the level of elaboration and explicitness involved. Firstly, basic awareness raising involves the lowest level of elaboration and explicitness and includes relaxation, visualization, perceptual focusing and various awareness raising discussions and tasks. Secondly, a more elaborate technique is articulatory control involving articulatory techniques, warm-up exercises and imitation. Thirdly, a more overt approach is performed by the use of informed teaching techniques, such as the presentation of theoretical rules, presentation of pitch-contours, guided ear-training and self-monitoring techniques. Finally, the use of multimedia learning aids is characterised by the greatest amount of elaboration and explicitness. These include animations or videos presenting the articulatory setting, Computer Assisted Language Learning (CALL), computerized speech visualisation and the use of spectrograms (Wrembel 2007: 198). The importance of informed pronunciation teaching is further emphasised for teacher training due to the future role of teachers as pronunciation models. The use of self-monitoring and self-correction strategies and self-study guidelines are proposed with the aim of enriching the strategic repertoire of language learners and facilitating learner autonomy (Wrembel 2007: 202–3).

Effective metacognitive strategies are essential for learner success, and should be at the basis of the acquisition phonetic and phonological knowledge facilitating implicit learning via interactions with English speakers. Due to the age constraints associated with the acquisition of pronunciation, young learners may be an ideal target group for intelligibility-centred pronunciation instruction. The Strategic Inventory for Language Learning SILL measures the metacognitive skills and strategies of learners (Oxford and Burry-Stock 1995). Doró and Habók (2013) tested the reliability of SILL with young learners, and found that SILL is a reliable tool for measuring strategy use. Hungarian young learners displayed a preference for metacognitive strategy use. Unfortunately, SILL does not include any reference to phonetic or phonological features. The importance of metacognitive awareness and the effectiveness of the use of visualization techniques by young learners has been demonstrated in other contexts as well (Habók 2012, Habók 2013).

2. Discourse Intonation

The functions of intonation can be grouped into four major categories: grammatical, attitudinal, discourse and sociolinguistic. As far as intelligibility in the broad sense

is concerned, grammatical and discourse functions appear to be pertinent. Grammatical functions include aligning or associating tones with particular syntactic structures, such as sentence types, and segmenting functions, chunking the flow of speech into various units. Intermediate and intonational phrases can be identified by pausing, phrase-final syllable lengthening, phrase accent and final boundary tone. Although intonation has a syntactic function, in the case of ambiguous sentences, contextual information usually helps disambiguation, thus speakers do not always signal such distinctions intonationally (Pierrehumbert 1975).

Gumperz (1982) emphasizes the need to examine the role of prosody in the context-bound inferential process of meaning generation in interaction and "to consider how prosody interacts with other modalities to signal thematic connections and to generate interpretation of communicative intent" (Gumperz 1982: 101). Shared knowledge regarding the expectations, goals and outcomes of the interaction is necessary for successful communication. This entails that participants must also share knowledge of the communicative means of achieving such goals. Prosody, including intonation, intensity, stress, duration, pauses, rhythm etc., is one such tool, which speakers must be familiar with, in order to be able to successfully communicate (Gumperz 1982: 100–1). Although prosodic cues "are systematically based in conventionalized patterns of prosodic usages", they acquire meaning only within the discourse context. They either help listeners to choose between possible interpretations or signal a thematic structure based on the shared knowledge and experiences of the participants of the interaction (Gumperz 1982: 104).

Couper-Kuhlen (2001) reports three strands of research in the field of intonation in discourse: (1) intonation as part of grammar, (2) intonation signalling the flow of information and (3) discourse intonation. The first tradition focuses on the structure of accents and tones and their contribution to a set of tunes corresponding to grammatical structures and their meaning. In contrast with the first strand focusing on grammatical structures and sentence types through introspection and constructed examples, the second approach investigated experimental data in the form of narratives and instructional monologues. The relationship between intonation and information flow has been explored in terms of the givenness and accessibility of information, and transitional continuity (Du Bois et al. 1993). Lastly, discourse intonation assumes an interactional approach, and views intonation, or rather prosody in this tradition, as a contextualization cue invoking interpretive frames (Couper-Kuhlen 2001).

Similarly, Grice and Baumann (2007) propose that intonation has two tasks, highlighting and phrasing. Highlighting (or prominence) is accomplished by pitch movement/accent and optionally increased intensity and duration. Phrasing refers to the

structuring of speech via intonational means into segments previously denoted as tone units, phonological phrases, intonational phrases etc. accomplished by filled or silent pauses or an increase or decrease in pitch (Grice and Baumann 2007). These two notions are in line with the terms proposed by Venditti and Hirschberg (2003): segmentation and hierarchy, and information status (salience, focus of attention and given/new information) are key notions in the role of intonation in spoken discourse processing. Similarly, Grice and Baumann (2007) mention the expression of givenness and the division of utterances into focus and background elements, as continua with varying degrees of givenness or focus in both cases.

The intention-based theory of the structure of discourse, which is conceptualized as a dynamic system consists of three distinct elements: (1) the linguistic structure of the actual sequence of utterances in the discourse (2) a structure of intentions, and (3) an attentional state. The hearer-speaker dyad is also re-evaluated in their model, and stemming from the focus on speaker intention within and across discourse segments, the terms hearer and listener are replaced by initiating conversational participant (ICP) and other conversational participant (OCP) (Grosz and Sidner 1986).

However, in a topic-based approach, discourse is segmented into paragraphs based on their semantic content or topic, defined as "a coherent aggregate of thoughts introduced by some participant in a conversation, developed either by that participant or another or by several participants jointly, and then either explicitly closed or allowed to peter out"(Chafe 2001: 674). Besides content, phonetic cues, such as pause, heightened pitch, acceleration or new voice quality, also contribute to the establishment of topic boundaries in discourse. According to Chafe (2001), discourses are also organized hierarchically, including basic-level topics and supertopics, which do not display the same internal structure that topics have and can be abandoned for the purposes of managing basic-level topics. Topic shifts initiating intonational paragraphs can be seen as the spoken versions of indentations and paragraph structure in written language. In speech, topic shifts are signalled by extra high pitch reset decreasing throughout the paragraph (Levis and Pickering 2004).

Finally, attentional state refers to the focus of attention, which is an inherently dynamic property of the discourse, displayed in a set of focusing spaces involving new or salient information. Initially, information status was conceptualized as either given or new (Halliday 1967). Prince (1992) approached the given-new distinction from the perspective of the listener and the discourse and proposed that information can be "discourse-old" or "discourse-new" and, "hearer-old" or "hearer-new." Discourse old information is accessible from previous discourse segments, whereas hearer-old information is known to the hearer but not accessible from previous

discourse segments (Prince 1992). Ward and Birner (2001) also advocate this categorization. Moreover, Venditti and Hirschberg (2003) suggest that attentional focus incorporates the notion of givenness and the notion of salience/accessibility (Venditti and Hirschberg 2003). This is in line with Chafe (2001), since the second level of organization is the continuous interactional management of focus and periphery, defined as "a limited area of fully active consciousness surrounded by a penumbra of ideas in a semiactive state". Focus is coupled with a unique intonation contour, pitch reset, pauses and additional suprasegmental features and is ubiquitous in spontaneous speech (Chafe 2001: 675).

3. Pronunciation Instruction

3.1. Accuracy, Nativeness and Intelligibility as Instructional Goals

Pronunciation teaching is characterized by two opposing approaches: (1) *focus on accuracy* referring to an interest in a comprehensive acquisition of the phonetic and phonological system without any elements receiving an increased attention, and (2) *focus on intelligibility* aiming at communicative success and tailoring the instruction process to this goal with an increased focus on elements essential for intelligibility. Despite empirical evidence concerning intelligibility and accent, traditional pronunciation instruction is characterized by a definite focus on accuracy, which is claimed to place an unnecessary burden on both learners and teachers to achieve the goal of native-like pronunciation is most probably not an attainable goal for the majority of adult learners (Levis 2007). As it has been pointed out previously, not all pronunciation errors have the same effects with regard to communicative success (Jenkins, 2000; Munro & Derwing, 2006).

According to Levis (2005) two opposing principles, the nativeness and the intelligibility principle have dominated pronunciation teaching and research respectively. The *nativeness principle*, which foregrounds native-like pronunciation as an instructional goal, has met with decreased support after the 1960s, when research revealed age-related constraints of the acquisition of pronunciation. Conversely, the *intelligibility principle* focuses on communicative success and distinguishes between intelligibility and accentedness. Educational interest is vested in pronunciation features necessary for intelligibility, and pronunciation errors are deemed acceptable provided they do not decrease intelligibility (Levis 2005).

As a result of an emergent paradigm shift, ESL and EFL teaching has undergone a change from the view of language as a formal system to a functional system, with instruction focusing on the communicative needs of learners. This shifting focus from linguistic form towards effective communication is coupled with a growing

interest in semantics, pragmatics and discourse. As part of communicative approaches to pronunciation teaching, focus on the importance of suprasegmentals and their use in conveying meaning in discourse is listed among pedagogical trends. Near-native pronunciation is deemed to be an unrealistic goal for the majority of learners and may be conflicting with L1 identity. Fortunately, research has clearly demonstrated that accented non-native speech can be intelligible, in some cases it is rated as more intelligible as native speech. Munro and Derwing (1995) separate the notion of accent and intelligibility and maintain that despite the fact that the strength of accent is correlated with comprehensibility and intelligibility, a strong accent does not by definition lead to low comprehensibility or intelligibility. They further propose that pronunciation instruction which is aimed at comprehensibility and intelligibility "should not focus on global accent reduction, but only those aspects of the learner's speech that appear to interfere with listeners' understanding" (Munro & Derwing 1995: 305). One of the main difficulties they highlight is the small amount of empirical evidence concerning the main phonological features contributing to comprehensibility and intelligibility. Moreover, individual differences in speech perception also complicate the issue further (Munro & Derwing 1995: 305–6).

According to the most comprehensible definition of the term intelligibility consists of three levels: (1) intelligibility: word/utterance recognition, (2) comprehensibility: word/utterance meaning (locutionary force), and (3) interpretability: meaning behind word/utterance (illocutionary force). These three categories are conceptualised as "degrees of understanding on a continuum of complexity of variables, from phonological to pragmatic, with intelligibility being lowest and interpretability being highest" (Smith & Nelson 2006: 430). Additional factors identified as influencing any of the three components of intelligibility were familiarity with the information, familiarity with different varieties of English and language proficiency. As it has been demonstrated by others as well, native speakers were neither the most easily understood, nor the best able to understand different varieties of English (Smith & Nelson 2006: 441 cf. Morley 1991).

In conclusion, according to the intelligibility principle, instructional goals are not defined in terms of communicative goals and of being "good enough" rather than perfectly native-like (Smith & Nelson 1985, Dalton & Seidlhofer, 1994).

3.2. Computer Assisted Pronunciation Teaching of Suprasegmentals

Visualization tools and Computer-Assisted Language Learning (CALL) provide new possibilities for the study of suprasegmental features by enabling learners to connect the perceived auditory signal with its visual representation and also with the corre-

sponding segmental elements. In general, visual representations and real time auditory feedback are reported to increase the efficiency of prosody training (Chun 2002). Chun (1998) previously proposed that visualization technology can be used to provide learners with visualization aiding the perception of intonation, offer "authentic and extensive speech and cultural input to represent the diversity of speech sounds", facilitate intonation research, record learners progress and provide feedback (Chun 1998: 81).

Levis (2007) provides a comprehensive overview of CAPT studies and addresses several pivotal questions concerning the motivation for CAPT and its effect on language learning in general. Firstly, the effectiveness of CAPT is demonstrated by empirical results such as increased segmental and suprasegmental accuracy. Secondly, the improvement appears not to be limited exclusively to trained contexts, as learners are able to transfer them to novel contexts. In addition, a spillover effect was also identified with improved perception resulting in more accurate production and lexical recall (Levis 2007: 189–90).

Adequate visual feedback is also an issue of contention. In order to fulfil its facilitating role as a learning aid, the visual feedback provided in CAPT systems needs to be easily interpretable to learners. Some of the visualization tools such as spectrograms may be far too complex for learners or even teachers to interpret. On the other hand pitch tracings are less complex and are more easily read by learners (Levis 2007: 190–1). In addition, Automatic Speech Recognition (ASR) is another possibility for computer assisted feedback. However, automatic recognition of pronunciation errors of non-native speakers is a highly complex issue and a controversial one from the perspective of the intelligibility principle, which is becoming increasingly prevalent.

The effectiveness of CAPT was examined with English-speaking learners of French participating in a 3-week training using real-time pitch visualization. The results of two experiments demonstrated a significant improvement in prosody coupled with an additional improvement in segmental production and novel sentences. The training positively influenced meta-awareness and affective factors as well, as learners reported increased confidence, prosodic and linguistic awareness (Hardison 2004).

3.3 CAPT Tools

An increasing number of options are available for teachers who wish to undertake CAPT. Commercially available tools, such as *Kay Elemetrics VisiPitch* speech therapy tool and the *Computerized Speech Laboratory* speech analysis system (`http://www.`

kayelemetrics.com/) or free software, such as *Praat* (http://www.fon.hum.uva.nl/praat/) or the *Windows tool for Speech Analysis* (WASP) (http://www.phon.ucl.ac.uk/resource/sfs/wasp.htm). These enable the visualization and analysis of acoustic information via previously selected materials and real-time feedback on learners' speech production.

As Chun (1998) noted, learners need to be provided with "authentic and extensive speech and cultural input to represent the diversity of speech sounds and the great variation that exists within a language" (Chun 1998: 81). The use of native and non-native corpora provides an optimal solution as teachers are able to choose between a variety of materials and a variety of speaking styles ranging from word and sentence lists and to task-oriented semi spontaneous and spontaneous speech. Among others, such corpora include the *Backbone Pedagogic corpora for content and language integrated learning* (University of Tübingen), the *Wildcat Corpus of Native- and Foreign Accented English* (Northwestern University), the *IViE Corpus* (University of Cambridge), or *The Vienna-Oxford International Corpus of English*.

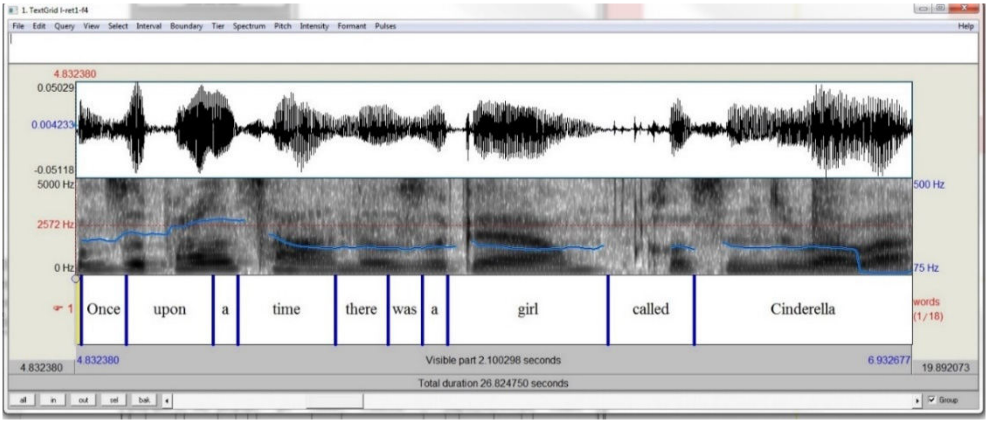


Figure 1. Waveform, spectrogram and F0 pattern of paragraph-initial sentence

For example, Figure 1 presents the visual representation of a segment of semi-spontaneous speech from the IViE Corpus. In Praat, waveforms, spectrograms and intonational patterns can be examined either with the transcripts, or in real-time joined with the acoustic signal. Figure 2 displays a more simple representation of the intonational pattern of the same paragraph-initial sentence.

Numerous websites exist offering various types of accent training focusing on segmental accuracy, stress and intonation and. These include sites such as http://www.betteraccent.com/ addressing features necessary for the intelligibility of non-native speakers by presenting various sentence types, http://www.trainyouraccent.com/ presenting features of connected speech, e.g. reduced speech through audio

materials supplemented with IPA transcriptions, `http://www.speakmethod.com/` providing online lessons, free videos presenting mostly the pronunciation of vowels and consonants through minimal pairs, presented by an American native speaker. However, information on suprasegmental features is not accompanied with any audio or video material.

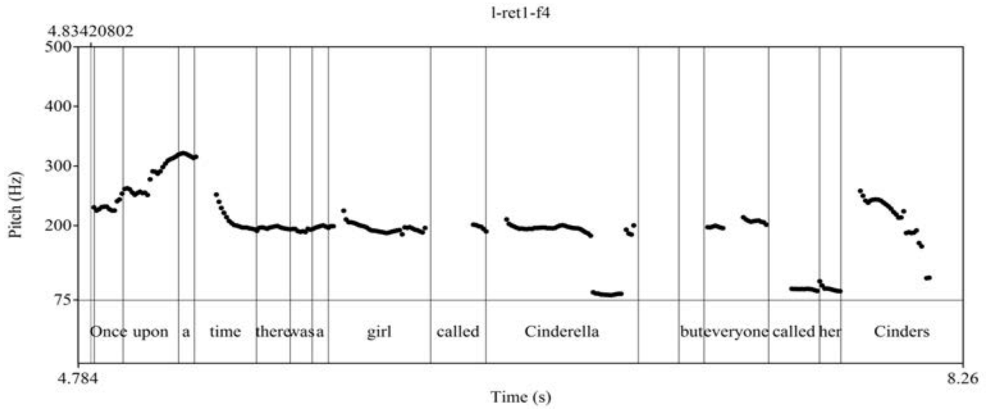


Figure 2. Visualization of the intonation of paragraph-initial sentence

Further instructional materials include CD-ROMs such as the acclaimed *Streaming Speech* by Richard Cauldwell (`http://www.speechinaction.com/`), or *In Tune with English* (Kaltenboeck 2001) focusing on native English intonation, its communicative functions and use in various contexts. The CD-ROM includes dialogues, intonational theory, drills and discrimination exercises and a possibility for production and visualization of intonation patters using *Winpitch*. A further approach to speech visualisation is the *Multimedia Pronunciation Learning Management System* (MPLMS), a multimedia pronunciation tool which presents learners with face and mouth motions coupled with the sounds included in the International Phonetic Alphabet. The web-based MPLMS is claimed to provide an accessible and cost effective aid to pronunciation teaching and learning via repetition drills and practices focusing on the segmental level (Por et al. 2012).

4. Conclusion

Changing perspectives in language learning have had a major impact on pronunciation teaching. As communicative success and learner needs were foregrounded, focus shifted towards the individual. Individual factors such as metacognitive awareness and learner autonomy are generally claimed to be significant contributors to learner success and can be promoted by the use of speech visualization.

Discourse competence is an essential component of communicative competence and as such should be addressed throughout the learning process. Unfortunately, however, study hours spent in the classroom may not provide learners with the necessary amount of authentic spontaneous speech presenting discourse functions, such as topic management or signalling discourse structure and givenness. The use of online corpora may complete this gap and supplement classroom pronunciation and listening instruction. During the visualization stage, discourse segments of various length can be presented by the instructor and special emphasis can be placed on elements which are likely to facilitate intelligibility. Speech analysis software also offers learners real-time feedback on their own pronunciation. Naturally, instructors need to be wary of the risk of a potentially undesired marked focus on accuracy. Nonetheless, speech visualization offers a possibility for enhancing metacognitive and metalinguistic awareness and can be a beneficial tool supplementing authentic listening materials. Moreover, it may also increase learner autonomy, since it can be utilized by learners within and outside the classroom respectively.

Speech perception and production are closely knit phenomena, both of which can be improved using CAPT. The reported spillover effect is an additional reason for training learners in discourse intonation. However, further research is necessary to investigate the effectiveness of CAPT with learners of various levels in various learning environments. The inherent phonetic and phonological variation associated with non-native, and non-standard varieties poses an additional challenge for instructors and researchers as well.

5. Bibliography

1. Backbone Pedagogic corpora for content and language integrated learning. Available at `http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp`, accessed April 2, 2014
2. Du Bois, John W., Stephan Schuetze-Coburn, Susanna Cumming, and Danae Paolino. 1993. "Outline of Discourse Transcription." In *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*, eds. Jane A Edwards and Martin D. Lampert. Lawrence Erlbaum Associates, 45–89.
3. Canale, Michael, and Merrill Swain. 1980. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics* 1.
4. Celce-Murcia, Marianne. 2007. "Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching." In *Intercultural Language Use and Language Learning*, eds. E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà. Springer, 41–57.
5. Celce-Murcia, Marianne, Zoltán Dörnyei, and Sarah Thurrell. 1995. "Communicative Competence : A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications." *Issues in Applied Linguistics* 6(2): 5–35.

6. Chafe, Wallace. 2001. "The Analysis of Discourse Flow." In *The Handbook of Discourse Analysis*, eds. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E Hamilton. Blackwell Publishing Ltd, 673–87.
7. Chun, D.M. 1998. "Signal Analysis Software for Teaching Discourse Intonation." *Language Learning & Technology* 2(1): 61–77.
8. ———. 2002. Discourse *Discourse Intonation in L2: From Theory and Research to Practice*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
9. Couper-Kuhlen, Elizabeth. 2001. "Intonation and Discourse : Current Views from Within." In *The Handbook of Discourse Analysis*, eds. Deborah Schiffrin, Deborah Tannen, and Heidi E Hamilton. Blackwell Publishing Ltd, 13–34.
10. Dauer, Rebecca M. 2005. "The Lingua Franca Core : A New Model for Pronunciation Instruction ?" *TESOL Quarterly* 39(3): 543–50.
11. Grice, Martine, and Stefan Baumann. 2007. "An Introduction to Intonation – Functions and Models." In *Non-Native Prosody: Phonetic Description and Teaching Practice*, eds. Jürgen Trouvain and Ulrike Gut. Mouton de Gruyter.
12. Grosz, Barbara J., and Candace L Sidner. 1986. "Attention, Intentions and the Structure of Discourse." *Computational Linguistics* 12(3).
13. Hardison, D.M. 2004. "Generalization of Computer-Assisted Prosody Training: Quantitative and Qualitative Findings." *Language Learning & Technology* 8(1): 34–52.
14. Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford University Press.
15. Kaltenboeck, Gunther. 2001. "A Multimedia Approach to Suprasegmentals: Using a CD-ROM for English Intonation Teaching." *Dept. of Phonetics and Linguistics, University College London* 28.
16. Kuo, I-chun Vicky. 2006. "Addressing the Issue of Teaching English as a Lingua Franca." *ELT Journal* 60(3): 213–21.
17. Levis, John. 2007. "Computer Technology in Teaching and Researching Pronunciation." *Annual Review of Applied Linguistics* (27): 184–202.
18. Levis, John M. 2005. "Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching." *TESOL Quarterly* 39(3): 369–77.
19. Levis, John M., and Lucy Pickering. 2004. "Teaching Intonation in Discourse Using Speech Visualization Technology." *System* 32: 505–24.
20. Munro, Murray J., and Tracey M. Derwing. 1995. "Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners." *Language Learning* 45(1): 73–97.
21. Pierrehumbert, Janet Breckenridge. 1975. "The Phonology and Phonetics of English Intonation." MIT.
22. Por, Fei Ping et al. 2012. "Design and Development of Multimedia Pronunciation Learning Management System for Non-Native English Speakers." *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 64: 584–93.
23. Prince, E.F. 1992. "The ZPG Letter: Subjects, Definiteness, and Information-Status." In *Discourse Description: Diverse Analyses of a Fund Raising Text*, eds. Sandra A Thompson and W. Mann. , 295–325.
24. Smith, Larry E., and Cecil L. Nelson. 1985. "International Intelligibility of English: Directions and Resources." *World Englishes* 4(3): 333–42.

25. Venditti, Jennifer J., and Julia Hirschberg. 2003. "Intonation and Discourse Processing." In *Proceedings of ICPhS 2003, Barcelona*
26. Wrembel, Magdalena. 1994. "Metacompetence-Based Approach to the Teaching of L2 Prosody : Practical Implications." 72–73.

BIONOTE: NAGY Judit is a Teaching Assistant at the Institute of English and American Studies of the University of Szeged. She received her M.A. at the University of Szeged and is currently working on her Ph.D. dissertation in the English Applied Linguistics Programme of the Linguistics Doctoral School of the University of Szeged. Her research interests include non-native Englishes, bilingualism, English as a Lingua Franca, and translation studies.

Case and Drug Presentations in the EMP Class

Oana MUREȘAN, Monica MARTA, Letiția GOIA, Ovidiu URSA
"Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy,
Cluj-Napoca, România

Rezumat: Lucrarea de față prezintă experiența noastră în utilizarea prezentărilor de cazuri și de medicamente în cadrul cursurilor practice de limba engleză medicală care au loc la disciplina Limbi moderne aplicate în medicină din cadrul Universității de Medicină și Farmacie "Iuliu Hațieganu" din Cluj-Napoca. Studenții Facultăților de Medicină și Medicină Dentară lucrează pe cazuri clinice, în clasă, iar studenții Facultății de Farmacie prezintă câte un medicament controversat, la alegere, pe baza unei cercetări efectuate în bibliotecă și prin intermediul internetului. Studenții lucrează în grup, pentru a încuraja lucrul în echipă, a promova responsabilitatea și a simula situații care pot să apară în viitoarea lor carieră. Pentru a pregăti prezentările, studenților le sunt predate funcții lingvistice relevante și tehnici de prezentare. Prin urmare, acest tip de activitate, în care sunt integrate mai multe competențe, oferă oportunități de predare și evaluare semnificative, fiind în același timp extrem de relevantă în ceea ce privește nevoile de comunicare ale studenților noștri, facilitând învățarea limbajului de specialitate în context, dezvoltarea autonomiei studenților și dobândirea unui set de abilități practice esențiale în profesiile lor viitoare.

Keywords: English for Medicine and Pharmacy, case presentations, drug presentations, presentation skills, communication skills.

Cuvinte-cheie: abilități de comunicare, abilități de prezentare, limba engleză pentru medicină și farmacie, prezentări de caz, prezentări de medicamente.

1. Introduction

"Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca comprises three faculties: Medicine, Dental Medicine and Pharmacy, each offering several specialties, of which the main are those that give each faculty its name. At the Department of Modern Languages Applied in Medicine, students study one foreign language in the first two academic years. Romanian students can choose among English, French and German, while international students need to study Romanian. Most Romanian students choose to study English not only because it is usually the language they know best, but also because English is the language of medicine and pharmacy, and students are aware of the importance of them being able to communicate in English proficiently in their future profession. Thus, the best books they learn from are in English and the most up-to-date research results are published mainly

in English, which is also the language of international medical and pharmaceutical conferences. Moreover, what undergraduates study at our department is English/French/German/Romanian for medicine and pharmacy. Therefore, they need to have a good level of the target language (at least intermediate) in order to study English, etc. for medical or pharmaceutical purposes.

The subjects of our present research study are students in Medicine, Dental Medicine and Pharmacy (but not other specialties) who choose to study English at our university. Their level of English usually ranges between B1 and C2, which allows us to teach them medical or pharmaceutical English from the very first classes of modern language.

After establishing our first-year students' level of English and performing a needs analysis we set our main objectives based on the most important skills they need to acquire or develop during the two years of studying English for Medicine or Pharmacy (EMP). Thus, after graduation and even during their undergraduate studies, students need to be able to communicate successfully both in general and professional contexts, they need to interact with patients in English, to read specialised books and articles in English, but also to conduct and publish research and to deliver presentations at professional meetings and conferences. They also need to be able to perform clinical case and drug presentations in both professional and scientific contexts.

2. Case Presentations

The rationale behind teaching our medical students how to do case presentations is also based on the students' needs, as this activity helps them to develop several skills, from speaking skills (both spoken interaction and spoken production) to the essential teamwork skills, but also research skills and other specific skills such as summarizing information or presentation skills. Therefore we can state that this is an integrated skills activity which prepares students for their future profession in several ways. It provides an interdisciplinary approach, as it is linked with the main medical subjects students study in the first two academic years and requires students to access information acquired in other subjects and make connections between various pieces of information. This type of activity also helps students enrich their medical vocabulary with words, phrases, collocations, acronyms and abbreviations. What is more, it meets students' needs by simulating – and thus providing training for – real-life professional situations. This activity is designed for second-year medical students, as it requires them to have a basic level of medical English and of medical knowledge, which they have acquired during their first academic year.

In a case presentation a doctor or a medical student presents the details of a patient's case to colleagues either next to the patient's bed (during ward rounds), or during a professional meeting where more interesting or difficult cases are presented and discussed. The register of a case presentation differs according to situation: in the case of a clinical meeting in hospital and in conference presentations, a formal register is used and the main points are usually also presented on slides, whereas bedside presentations during ward rounds are less formal. Case presentations usually contain the following sections: clinical history; physical examination; laboratory test results; imaging findings; hospital course (diagnosis, treatment, outcome).

Below is an example of the sections of a case presentation and the language used in such formal medical presentations (Glendinning, Howard 2007: 128):

Table 1. Sections of a case presentation

Section	**Example language**
Introduction	I'd like to present Mr Simpson,
Patient's age and occupation	A 34-year-old plumber,
Presenting symptom(s) and duration	who presented with a one-month history of breathlessness.
Associated symptoms	He also complained of ankle swelling which he'd had for two weeks.
Past medical history	There was no relevant past history.
Social history	He was married with one son. He smoked 25 cigarettes a day and drank about 50 units of alcohol per week.
Family history	His father died of myocardial infarction at the age of 42. His mother was alive and well.
Findings on examination	On examination, he was obese ...
Investigation results	We did a chest X-ray which showed ...
Diagnosis	So we thought he had ...
Treatment	We gave him intravenous furosemide and ...
Outcome	He responded to treatment and was discharged home.

In the EMP class, we ask our medical students to prepare a case to present to their colleagues, in groups of 3 to 4 students. Each group decides on the most interesting case presented in their group and that case is then presented to the class and discussed. The student who presents the case to the class might also need to answer questions other colleagues may ask regarding the case. He or she may also use slides

or the board to summarize the case with the help of abbreviations and, in this case, all the members of each group contribute to preparing the slides or notes to be used as visuals during the frontal presentations.

The activity starts with individual work. Students look for or are given two to four clinical cases to read (for gist) and they need to choose one to work on. Then they read the chosen case carefully, make a note of the new medical vocabulary and transfer the main information into a patient's chart. For this purpose, a case notes template is provided and students fill in the relevant gaps in the template. During this part of the activity students practice several important skills, namely summarizing information, turning narrative into notes and using medical abbreviations.

An example of such case notes is the following table (Glendinning, Holmström 2005: 125):

Table 2. Case notes sample

SURNAME Jameson FIRST NAMES Alan
AGE 53 SEX M MARITAL STATUS M
OCCUPATION Carpenter
PRESENT COMPLAINT Acute backache referred down R sciatic nerve distribution. Began 6/52 ago and became more severe over past 2/52. Affecting work and waking him at night. Also c/o tingling in R foot. Wt loss 3 kg. Depressed.
O/E General Condition Fit, well-muscled. ENT NAD RS NAD CVS Normal pulsation at femoral popliteal, posterior tibial + dorsalis pedis. GIS NAD GUS NAD CNS Loss of lumbar lordosis, spasm of R erector spinae. Straight leg raising R restricted to 45°. Reflexes present & equal. Neural – depressed R ankle jerk.
IMMEDIATE PAST HISTORY Paracetamol helped a little with previous intermittent back pain.
POINTS OF NOTE Carpenter – active work. 1.78 m, 68 kg – tall, slightly-built
INVESTIGATIONS MRI scan – narrowing of disc space between lumbar 4 & 5.
DIAGNOSIS Prolapsed intervertebral disc.
MANAGEMENT dihydrocodeine 30 mg 2 q.d.s. p.o. Bed rest, physio

Students then work in groups of four and present their case to the group, based on their notes. Questions may be asked and answered during or after each presentation and there is a group discussion of each case presented.

The next stage of the activity is the report, when all the groups prepare the most interesting or unusual case to present to the whole class. To make this task even more similar to real situations, each group may prepare a slide containing a short summary of the chosen case and designate the student who will report the case to the class in a frontal presentation. Class discussions follow after each case is presented and then students receive feedback – good points and things that could be improved – from their colleagues and from the teacher. Students may also vote (in writing) for the best presentation and give reasons for their choice.

Among the resources used for choosing true-to-life (teaching) cases are the textbook *100 Cases in Clinical Medicine* (Rees 2007) and several web sources which are listed in the bibliography. Medical TV series – such as *House MD* – could also be used for this purpose, presenting the advantage of students being highly interested in them.

Before the actual presentations, students are given some tips for good presentations, which may be elicited from them, for maximum effectiveness. These are related to duration (5 minutes), organization (structure, concision, abbreviations) and delivery (pace, establishing eye contact, no reading of notes but brief notes possible). Students are also advised to always prepare and practice a presentation.

In the case of dental students, the activity is designed slightly differently. The sections of a case presentation differ in dental medicine. These are: clinical presentation; history and dental examination; diagnosis; treatment plan; results/outcome; discussion. After becoming familiar with the structure of case presentations, students are divided into groups of four and the teacher assigns each group a case to work on. Individual work is combined with group work. Students read the case and do vocabulary work, then divide the case among them and summarize their part of the case in note form, using abbreviations. Then all the groups present their case to the class, each student contributing by presenting a part of the group's case based on the notes they prepared. Class discussion follows each case presentation and students receive oral feedback from their teacher, for improved future performance, but also as part of the ongoing assessment of students' activity in the Medical English class.

3. Drug Presentations

In the first or second semester of their second year of study, Pharmacy students are asked to prepare and deliver an oral presentation of a prescription drug. To be able

to do this activity effectively they need to have already acquired some basic pharmaceutical vocabulary in their first year of study.

The activity starts with individual work. Students look for and read articles on a controversial drug of their own choice. For this purpose, they are asked to do both library and internet research and are indicated titles of journals or websites where they could find such articles. The second part of the activity requires group work: in groups of three or four, students choose one of the drugs each of them read about and design a PowerPoint presentation of the chosen drug. To do this, they first learn how to design a good PowerPoint presentation in a class dedicated to this subject. They also learn about the structure of the presentation they are going to make, namely: overview; benefits of the drug; side effects of the drug and suggestive research findings; what is controversial about the drug and some real cases of patients taking the drug and suffering or even dying from its side effects; and, possibly, (legal) measures and alternatives to using that drug. Then students discuss dos and don'ts of oral presentations and learn how to deliver an effective presentation.

As an example of students' work, below is the outline of a drug presentation (designed as a PowerPoint presentation) by a group of Pharmacy students:

- RITALIN – A controversial drug

  Diana Rasnita, Oana Sas, Alexandra Sturza

- RITALIN – ADHD

  RITALIN

  Drug used in treating the symptoms of ADHD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder)

  Generic name – methylphenidate

  We believe that it is important to know and to understand the controversies involving this drug.

- What is ADHD?

  Attention Deficit/Hyperactivity Disorder is the most common psychiatric disorder of childhood and often persists into adulthood.

  Symptoms usually appear before the age of seven and generally consist of problems paying attention or concentrating.

  These behaviors are generally common in children. But they occur more often than usual and are more severe in a child with ADHD.

- SYMPTOMS

  Inattention

  - is easily distracted
  - does not follow directions or finish tasks
  - has problems organizing daily tasks

  Hyperactivity

  - does not stay seated as expected
  - talks excessively

  Impulsivity

  - has difficulty waiting for his or her turn
  - often interrupts others

- CAUSES

  The basic abnormality in ADHD is related to an imbalance of the levels of various neurotransmitters (particularly norepinephrine and dopamine) in the areas of the brain that control complex thoughts and behaviors such as knowing right from wrong, understanding the consequences of actions, personality traits, and more.

- Other causes:

  - genetic predisposition,
  - environmental circumstances,
  - head injuries,
  - complications during pregnancy and birth.

- Ritalin as ADHD treatment

  ADHD cannot be cured, but many of the symptoms can be controlled by using methylphenidate – Ritalin.

  The results observed consist of:

  - reduced impulsive behavior,
  - better concentration,
  - reduced fatigue
  - improved attention.

- SIDE EFFECTS (1)

  Ritalin is being commercialized since the 1960's to treat the symptoms of ADHD and has shown a number of documented side-effects such as:

  - nervousness
  - insomnia
  - blood pressure changes
  - palpitations
  - tachycardia
  - cardiac arrhythmia

- SIDE EFFECTS (2)

  Methylphenidate can manifest the same effects as cocaine and amphetamine use, if ingested in very high doses or injected intravenous.

  Like cocaine, it has the possibility to become addictive and, when the treatment is interrupted, it usually presents a withdrawal symptom.

  An overdose can lead to extreme side effects such as:

  - paranoia
  - hallucinations
  - suicidal thoughts

- Long-term treatment with Ritalin

  The effects of long-term methylphenidate treatment on the developing brains of children with ADHD are the subject of study and debate.

  Two things that should be considered in the long term use are tolerance:

  - reaction to a drug decreases, so that larger doses are required to achieve the same effect.

  and rebound effect:

  - when discontinued, a medication can cause a return of the symptoms in a more severe way.

- STORIES

  Matthew – died on March 21, 2000

  - Cause of death – use of Methylphenidate for a long-term (age 7–14)

Stephanie – dead

- Cause of death – cardiac arrhythmia (one of the extreme side-effects)

Kristina – after 3 years of using Ritalin she developed bipolar disorder, became suicidal and was flunking school

- ALTERNATIVE SOLUTIONS

  After seeing the damage this drug can induce, we have made a list of alternative solutions that do not involve stimulant drugs:

  - Supplements that help support concentration and attention, while promoting normal energy levels: Focus Formula, CalMag complex.
  - Treatment should comprise of an increased number of behavioral therapy sessions, group meetings or even psychological consult.
  - Antidepressants-they have minimal side-effects compared to stimulant drugs, but should also be used if anything else doesn't.

- CONCLUSION

  We believe that ADHD is a serious disorder, but it is too easily mistaken with other diseases or just normal child behavior, so only ADHD experts should be the ones to put the diagnosis.

  So we shouldn`t take any kind of drug without knowing the danger we are exposed to. We should all reconsider and find a better way to cope with this disorder.

After designing the PowerPoint presentation together, students divide it among them, prepare the oral presentation and deliver it in front of the class, each student presenting a part of the prepared presentation. Each presentation is followed by class discussion and students are given feedback for both their written (PowerPoint) and oral presentations. As students' performance in this task is assessed, they are given, in advance, the criteria for their evaluation, which can be ongoing (in the first semester) or final evaluation (at the end of the second semester). Thus, apart from general and specialized language proficiency and content of the presentation, the students' presentation skills are also assessed.

5. Conclusions

Case and drug presentations are activities that present several benefits to medical and pharmacy students. They are motivating and true-to-life activities which students find

both challenging and enjoyable. Moreover, they are integrated skills activities that help students develop their medical or pharmaceutical English language skills, their oral communication and teamwork abilities, but also job related and critical thinking skills. They also represent an alternative form of assessment which has several advantages over traditional forms of evaluation, the most important one being the fact that these activities simulate real-life situations which students are likely to encounter in their future profession.

Case and drug presentations create complex situations of learning and offer students important opportunities for professional development. As students improve their medical or pharmaceutical English and develop several skills which are essential for their future profession, they may also acquire some knowledge in the field of medicine or pharmacy, which may entitle us to consider case and drug presentations to be no less than CLIL[1] activities. Our experience has demonstrated that case and drug presentations can contribute to medical and pharmacy students' development of English language skills and overall communication abilities in a challenging yet motivating and confidence-building manner.

6. Bibliography

1. Bhatia, Vijay K. "Genre Analysis, ESP and Professional Practice." *English for Specific Purposes* 27, 2008: 161–174.
2. Ferguson, Gibson. "English for Medical Purposes." In Paltridge, Brian and Starfield, Sue, eds. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013: 243–261.
3. Glendinning, Eric H., Holmström, Beverly A.S. *English in Medicine: A Course in Communication Skills*, Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
4. Glendinning, Eric H., Howard, Ron. *Professional English in Use. Medicine*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
5. Mungra, Philippa and Canziani, Tatiana. "Lexicographic Studies in Medicine: Academic World List for Clinical Case Histories." *Ibérica* 25, 2013: 39–62.
6. Nickerson, Catherine. "English for Specific Purposes and English as a Lingua Franca." In Paltridge, Brian and Starfield, Sue, eds. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013: 445–460.
7. Rees, John, Pattison, James, Williams, Gwyn. *100 Cases in Clinical Medicine*. 2nd ed. London: Hodder Arnold Publication, 2007.
8. Skelton, John and Whetstone, Jan. "English for Medical Purposes and Academic Medicine: Looking for Common Ground." *Ibérica* 24, 2012: 87–102.
9. `http://clinicalcases.org/`
10. `http://medicaleducation.wikifoundry.com/page/Clinical+Case+Resources`
11. `http://weill.cornell.edu/education/curriculum/third/med_gui_cas.html`

[1] Content and Language Integrated Learning

12. http://www.medicine.virginia.edu/clinical/departments/radiology/education/for-medical-students/medical-student-case-studies/
13. http://www.medscape.com/
14. http://www.medscape.com/index/section_10178_0

BIONOTES:

Oana MUREȘAN is a lecturer in English at the Department of Modern Languages Applied in Medicine of "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy in Cluj-Napoca and has a PhD in Medicine and Literature. Her main research interests focus on literature and medicine and on developing communication skills in English for Medical and Pharmaceutical Purposes.

Monica Mihaela MARTA is a lecturer in English at the Department of Modern Languages of "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy, Cluj-Napoca. Her areas of interest and research include teaching and assessing Medical English, the semantics and pragmatics of medical discourse, academic writing and speaking, medical translations.

Letiția GOIA is an assistant lecturer in English for Specific Purposes at "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy in Cluj-Napoca, and a PhD student at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca. Her fields of interest are teaching and assessing English for Specific Purposes, as well as acquiring and improving communication and presentation skills in English.

Ovidiu URSA is currently a lecturer in English for Specific Purposes at "Iuliu Hațieganu" University of Medicine and Pharmacy in Cluj, specialising in the teaching and assessment of Medical English. He is also the chair of QUEST – The Romanian Association for Quality Language Services – and the director of ACCESS Language Centre in Cluj. He holds a Certificate of Advanced Studies in Education (English for Specific Purposes) from Lancaster University and an International Diploma in English Language Teaching Management. He is also a language school inspector for QUEST and EAQUALS.

Stand-up Comedies and Films to Replace Traditional Listening Material?

Roland SZABÓ
Partium Christian University,
Oradea, Romania

Abstract: The current study focuses on the use of films and stand-up comedies as teaching material with the purpose to provide a source of natural language for students, which leads to the ultimate goal of improving communication in English. Disadvantages and weaknesses of the traditional language CDs used for teaching listening are pointed out, reflecting on their limitations as opposed to the suggested alternative of films and stand-up comedies. The present paper emphasizes the importance of exposing learners to various types of natural communication so that in the process they acquire the feeling of what sounds natural. The study is based on experience with learners of English who have made significant progress in the area by using the method proposed. The study claims that replacing most of the traditional listening material with scenes from movies and sections from stand-up comedies has significant benefits. The paper also touches upon problems teachers might encounter and recommendations to overcome them. The research concludes that one of the reasons why people with years of studying English behind them fail to understand native speakers, either in person or otherwise, lie in the inefficiency of the listening material they are exposed to.

Keywords: stand-up comedy, movies, films, listening didactic material

Cuvinte-cheie: stand-up comedy, filme, material audiovizuale, ascultare, predarea limbilor străine.

The presence of films and stand-up comedies at schools and universities are apparently on the rise. Short film festivals and live performers are welcome on educational grounds on a regular basis, proving that they indeed have a place in education for sundry reasons. A significant part of such events requires and offers English language, where students are challenged and made aware that attendance and participation could eventually lead to improved communication. This study intends to justify the use of scenes from movies, series, stand-up comedies during language classes as well, which do not only prove highly advantageous from many angles, but it might seem inevitable in modern language teaching. The idea is supported by the quotation below, which belongs to the principles of a website that provides planned material for teaching via films and images. "In the twenty-first century, the ability to interpret and analyze images is an integral part of literacy. We should therefore see

images in all their different forms as a legitimate means to enhance 21st century literacy." (http://film-english.com/image-conference/).

One point of the present study is to enhance communication among learners of English irrespective of age and level, done by significantly increasing the number of authentic audio-visual material in the learning process. This advocates the communicative approach of language learning, its goal being "to make use of real-life situations that necessitate communication" (Richards and Rogers, 2001). By definition Communicative Language Teaching puts the focus on the learner. As professor Berns defines, "learners' communicative needs provide a framework for elaborating program goals with regard to functional competence. Functional goals imply global, qualitative evaluation of learner achievement as opposed to quantitative assessment of discrete linguistic features." (Berns, 1990).

Professor Berns provides a set of principles in her book about communicative language teaching, which serve as keystones to this study as well. Enumerating the entire list would be unnecessary, the essence, however, ought to be accentuated. Therefore, it is important to highlight that language teaching is based on a view of language as communication, and that more than one variety of a language is recognized as a viable model for learning and teaching. It is also stated that culture is recognized as instrumental in shaping speakers' communicative competence, and that it is essential for learners to use language for a variety of purposes in all phases of learning.

Taken the above-stated principles into consideration, certain obstacles emerge while using traditional language recordings. One of the points in using any listening material is to make learners understand spoken language whenever they encounter it in their lives. Another point is to be able to observe language in use in as many situations as possible, which would enable the learner to reproduce certain patterns of communication, pick the appropriate vocabulary, learn pronunciation, and become familiar with natural intonation. Other purposes, such as preparing for an international language exam, fall into another category, where strict requirements are to be followed.

1. Typical problems with the listening material

One typical problem revolves around what sounds natural. At times the speakers' tone is inappropriate for the particular context, and seems unlikely to be encountered in real dialogues. Over-articulated words and over-expressed feelings lead to a ridiculous outcome. Consequently, pupils and students who notice the discrepancy will not take the task seriously. Worst of all, by sounding unauthentic, the recording

isolates its language from the English spoken elsewhere, therefore, it becomes a so-called classroom English, which does not only make learners reluctant, but it also creates false impression about how spoken language should sound in general.

Obviously, the recorded dialogues and monologues are shaped according to the level required. Consequently, it is only natural that they be simplified for lower levels. However, exaggerations in intonation with the purpose to make the speaker's feelings clear, in fact, result in unnatural conversations and learners feeling ridiculed by the task.

Another problem encountered is that traditional listening tasks have the tendency to become out-of-date very quickly. Recordings, occasionally, contain discussions, short dialogues, remarks about new technology, and as it is the fastest growing industry to date, dialogues which were originally made to intrigue students about new trends become outdated. One such dialogue discusses computers replacing books. One of the speakers argues against this possibility as the computer is too voluminous to be comfortably taken to bed as one would do with a book. The conversation was recorded before e-book readers became popular. In the age of tablets and smart phones this dialogue seems rather old-fashioned. On the other hand, it is not impossible to make use of such conversations – there is always the possibility to tell the class about the conversation being outdated, and build the task around a comparison with the situation nowadays – but if the aim is to promote discussions about new technology, it might be necessary to search for an up-to-date source.

In the long run, outdated dialogues cause disinterest, reluctance and the sense that English classes are old-fashioned. Consequently, motivation decreases, and the whole process of learning becomes less efficient.

Undoubtedly, exposing learners to Received Pronunciation has numerous advantages. Clear, beautifully uttered speech sets an example in terms of quality. Documentary channels offer the chance for listening to language spoken immaculately, and a considerable amount of recordings in that quality would also provide one with the satisfaction of understanding English, the latter being a great advantage of most language CDs. On the other hand, English can often pose difficulties in understanding. Someone with vast experience in Received Pronunciation and inexperienced in colloquial English would presumably have problems comprehending the latter.

2. The advantages of films over textbook recordings

Compared to a listening task a film is less understandable since words are not as clearly articulated and carefully linked, which is similar to the language naturally occurring among speakers in everyday life. It might be discouraging for beginners,

but since sources are inexhaustible, finding an appropriate scene to the level of learning should not be a major problem. Besides, it is not essential to expect learners to understand everything from a selected part. A goal must be set similarly to other listening tasks. Eventually, other benefits are to be gained.

These benefits depend on several factors. First of all, there are movies of high and low quality, and this mostly depends on the performance of the actors. Obviously, this factor should be taken into account. If quality is ensured by the actors, the learner has already gained the benefit to have listened to authentic spoken language as far as natural way of speaking is concerned.

Furthermore, if one focuses on language in a specialized field, films will offer endless variety to choose from. The learner will have access to vocabulary required by specific context, further useful expressions, proper interaction between the speakers, and a model conversation without the risk of sounding artificial. From banking environment to shopping context, from scientific discussions to everyday routine expressions, from job interviews to casual talk, films cover all areas.

Another advantage would be choosing the language that fits the learner's style of speaking. While teaching, the tutor would have to be aware of the reasons why learners need English, what situations they will encounter in which English might be required. Individual ways of speaking, the degree of formality of each group of people designate what films to select. Stewart points out that selection has to be done cautiously as students might suggest films that have nothing to say. "As might be expected, action pictures do not work. The issues are usually too black and white to promote discussion." (Stewart, 2006)

Presumably, one may not reach the desired effect with Tarantino's Pulp Fiction in a group of elderly learners, knowing that their way of speaking differs substantially from the style used in the film. However, with certain students it might prove to be highly successful. Experience leads to conclude that once learners can identify with the style, they will most probably remember patterns from the given scene.

Yet another advantage of films lies in the visual perception of the characters, their gestures and mimicry, as it brings the experience closer to reality. Deducing words from context works more efficiently when the setting is shown. For lower levels, describing the viewed scene would be a possibility, as well as discussing the physical appearance and activities of the characters. For higher levels, building a larger context around the dialogue, predictions about how the plot develops, establishing feelings, giving reasons, or speculations about the way they would have reacted if they had been one of the characters are only a few among the many choices, which means that films represent great help for teachers to elicit communication in the class.

Films offer noticeably more options compared to ordinary listening material. English subtitles add to the list of assets. As Stewart argues, vocabulary and listening

comprehension are not the only skills improved by films. "Subtitles and closed captioning (dialogue and other sound information printed across the bottom of the frame) can help students increase reading speed." (Stewart, 2006).

It is also worth mentioning that a film will always be more interesting – if well-chosen – than solely a recording. It can turn to a truly motivating factor, which does not only prevent boredom, but they also manage to stir the otherwise silent ones. This is what Stewart underlines in the passage below.

> "If films inspire enthusiasm for language projects, they also inspire language. Films that students care about, in other words, they talk about—and if they care enough, they talk in spite of anxieties that otherwise hold them back. The most timid and most apathetic students often find their voices in their immediate need to express feelings about a film they have just seen." (Stewart, 2006)

Students performing scenes in the classroom can also result in notable achievements. Thus, they are expected to memorize sentences, use proper intonation, which eventually leads to a few minutes of language spoken fluently and naturally. In addition, memorizing patterns of spoken language enables students to recreate those patterns with ease when talking freely. No extended thinking about either the words or the natural intonation and stress is necessary, as the formulas are set in their minds. Stewart remonstrates that for advanced students films provide a valuable learning resource as they represent an opportunity to become accustomed to idiom, slang, regional accents, and the everyday corruption of language that occurs among native speakers.

3. Why use stand-up comedies in the classroom?

Stand-up comedy is another genre that succeeds in making learners perform in English. As opposed to films, they do not grant the same range of possibilities, however, they are excellent source of language and speech practice. Stand-up comedies are widely appreciated among the ones with a sense of humour. Consequently, these shows are highly motivating in and of themselves, as they are sourced from people's free-time activity. Comedy shows, therefore, are rarely received with rejection, thus, making the learning process easier.

Learners reproduce parts of the comedy speech during the breaks or in the class in order to impress someone expecting a good laugh. While doing so, the expressions, idioms, sentence structures, useful replies, new words used in the particular speech become their active vocabulary, which serves as great help in spontaneous conversations. By recalling the familiar pattern, they overcome obstacles such as

thinking about the word order, correct use of tense, correct preposition, or anything that would normally slow down their fluency. It can be called a shortcut for learning.

Selecting the right one is also important in the case of stand-up comedies. What is convenient about comedians is that they cover a vast range of topics, making it very likely to find short sketches fitting the teacher's purpose. There are plenty speeches about human behaviour in general, pieces of advice in several different situations, observations about each and every aspect of life, and choosing an appropriate section depends on the teacher's good observation skills.

4. Obstacles teachers might encounter

Arguably, one discouraging factor concerns the uncensored, unpolished nature of the selected scenes, void of the comfort ensured by a language CD. Editing the scenes might take time. If the selected part is too vulgar, too sophisticated, or with local slang in excess, one needs to reconsider its conductiveness.

The other obstacle might be the fact that teachers themselves are not familiar with movies and stand-up comedies. In this case, sources are countless on the internet guiding toward what is worth watching. Various charts divided into genres and according to other criteria are available on The International Movie Database (IMDB) and similar websites. Teachers, however, find web pages such as `http://www.film-english.com` far more useful, as they are dedicated to help teaching via films, also providing lesson plans and extra ideas. Links are attached to ready-made short videos, significantly reducing preparation time.

A hindrance might be the lack of technical equipment available, or the actual carrying of the devices into classrooms that are not equipped accordingly. On the other hand, the required facilities are, in fact, elementary and available in most institutions, and besides, they are not needed at every English class.

4. Conclusion

The purpose of conversational interaction, Katchen posits, other than exchanging information is to interact for social reasons that include greeting colleagues, chatting with friends, even problem-solving. Films are abundant in incomplete utterances, repetitions, mumblings that are typical to conversations. Occasionally, conversations backtrack to straighten out a misunderstanding, and unless one is a native speaker, sources are needed for educational purposes. Unfortunately, textbooks do not usually focus on these aspects of language. Katchen argues that students beyond upper-intermediate level "should be able to carry on small talk effectively, yet even undergraduate English majors may use inappropriate language when required to use interactional language in English." (Katchen, 2003)

Films and stand-up comedies for teenagers and adults are what cartoons represent for small children—a source to a natural way of expressing themselves without the risk of becoming old-fashioned and artificial. They are a guide to spoken English, a help in acquiring proper vocabulary in different fields, a source of collocations and language patterns, a model of naturally applied prosody, and last but not least, achieved via entertainment. That leads me to conclude that the learning process with films, stand-up comedies and other audio-visual encounters require much less effort than traditional ways.

Eventually, learners are directed to understand native speakers and improve communication in all possible aspects, which has to be the ultimate goal of language learning in all but exceptional cases. Personal experience guides me to recommend teachers of English to incorporate various types of audio-visual elements into their lessons regardless of age and level in order to ease and accelerate the learning process.

5. References:

1. Berns, Margie. *Contexts of Competence: Social and Cultural Considerations in Communicative Language Teaching.* New York: Plenum Press, 1990.
2. McCarron, Kevin. *Stand-Up or Fall Down! Pedagogic Innovation, the Comedy Club and the Seminar Room.* Cardiff: Roehampton University, 2007.
3. Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 2001

6. Online References:

1. Brady, M. Jayne. *Using Interactive Video in the Distance Education Classroom.* Florida: Florida State University, 2006
   `http://www.designingforlearning.info/services/writing/interact.htm`
2. Fisher, Douglas; Nancy Frey *Using Video and Film in the Classroom.* International Reading Association, 2011
   `http://www.reading.org/libraries/members-only/video_and_film_final.pdf`
3. Katchen, J.E. *Teaching a Listening and Speaking Course with DVD Films: Can It Be Done?* Taipei: Crane, 2003.
   `http://mx.nthu.edu.tw/~katchen/professional/festschrift.htm`
4. Roig, J.C. Fandos; J. Sanchez.; M.A. Moliner Tena; M. Estrada. *Audiovisual Techniques as a Tool to Support Teaching in the Process of Educational Innovation* Valencia: Universitat Jaume I de Costellón, 2011 `http://library.iated.org/view/FANDOSROIG2011AUD`
5. Stewart, David M. *Film English: Using Films to Teach English.* National Central University, Taiwan (Electronic Journal of English Education) – 24 May 2006
   `http://english.ncu.edu.tw/Stewart/Research/Film%20English.pdf`

Roland SZABÓ

BIONOTE: SZABÓ Roland is an English teacher at Partium Christian University, Oradea, and started activity there in 2013 teaching Business English. Simultaneously, he has been working as an English teacher at Liceul Tehnologic Nr. 1 in Cadea since 2009, where he is a form master, as well. Prior to that, between 2004–2009, he was examination secretary at YES Language School, where he found himself responsible for City&Guilds international examinations, besides teaching. He studied English Language and Literature at Partium Christian University and obtained a diploma in Philology provided by Babeș-Bolyai University, Cluj Napoca. Subsequently, he continued his studies at Babeș-Bolyai University where he acquired a Master's Degree in American Studies. He has currently applied for a Ph.D. program at the same university.

O ensino do português para fins específicos: o caso da linguagem económica

Veronica MANOLE
Universitatea Babeș-Bolyai (Camões I.P.), Université Paris 8,
Cluj-Napoca, Romania/Paris, France

Abstract: The aim of our paper is to present the textbook of economic Portuguese (in press) that we created for the courses of sociocultural communication in Portuguese taught within the Applied Modern Languages Department in Cluj-Napoca. In the first part of our paper, we focused on the needs analysis in teaching Portuguese at Babeș-Bolyai University, and then we proposed an analysis of existing textbooks on the market. The main part of our paper is dedicated to the presentation of our textbook of economic Portuguese. In order to show the inner structure of the twenty units, we present an example, the "Creative industries" unit and we explain each exercise proposed. Our paper concludes with a brief presentation of the feedback received from our students regarding this textbook and the challenges in publishing it in the Romanian editorial market.

Keywords: Portuguese as Second Language; Portuguese for Specific purposes; textbook creation.

Cuvinte-cheie: Portugheza limba a doua, limba portugheză pentru scopuri specifice, crearea de material didactice.

1. Análise das necessidades

O ensino do português na Faculdade de Letras de Cluj-Napoca deve-se principalmente à cooperação entre a Universidade Babeș-Bolyai e o Camões I.P. (o antigo Instituto Camões) de Lisboa, instituição do Ministério de Negócios Estrangeiros de Portugal que apoia o ensino do português no estrangeiro. Em 2007 foi celebrado um protocolo de cooperação entre o Camões I.P. e a UBB através do qual foi criado um curso livre (facultativo) de língua portuguesa no âmbito do Departamento de Línguas e Literaturas Românicas, ministrado por um professor local (vindo de Bucareste). Este curso livre tem uma carga horária de 2h semanais, a duração de 4 semestres e 3 créditos ECTS.

Tomando em consideração o sucesso deste curso nos primeiros anos letivos de funcionamento, em 2009 foi criado do âmbito do Departamento de Línguas Modernas Aplicadas (doravante LMA) um curso opcional de comunicação socioprofissional (língua D), com uma carga horária de 6h por semana, a duração de 6 semestres e um

total de 40 créditos ECTS. Os alunos inscrevem-se neste curso sem conhecimentos prévios de língua portuguesa, com o intuito de alcançar no final dos 6 semestres da licenciatura pelo menos o nível B2 segundo o QECRL. Tomando em consideração o perfil de ensino de LMA, o curso de comunicação socioprofissional em português contém, para além da componente de ensino de língua (compreensão do oral, leitura, expressão oral, escrita, competência linguística), um módulo de linguagem jurídica e um de linguagem económica, ambos ministrados no terceiro ano letivo. Ao longo dos seis semestres são apresentados nas aulas aspetos variados da cultura portuguesa e de expressão portuguesa (geografia, história, música, cinema, tradições, mentalidades, lendas, culinária, etc.).

O módulo de linguagem económica (apresentado neste trabalho) contém aulas de correspondência comercial (com maior enfoque na redação dos documentos necessários para entrar no mercado de trabalho, como o *curriculum vitae* e as cartas de candidatura) e um conjunto de aulas que têm como objetivo apresentar a realidade económica atual. Ao começarem este módulo (no quinto ou no sexto semestre de português) os alunos do Departamento de LMA têm pelo menos o nível B1 nas competências ativas (expressão oral e escrita) e pelo menos o nível B2 nas competências passivas (compreensão do oral e leitura). Salientamos mais uma vez a facilidade com que os alunos romenos podem aprender o português devido às semelhanças entre as duas línguas e o papel fundamental da intercompreensão românica, que lhes permite compreender textos relativamente complexos (por exemplo artigos de jornais, crónicas) desde níveis iniciais. No que diz respeito aos conhecimentos de economia, é importante mencionar que os alunos do curso de LMA têm cadeiras de economia, marketing, gestão e correspondência comercial nas línguas de especialização[1].

2. Análise de matérias existentes

Nesta secção do nosso trabalho fazemos uma breve análise de alguns dos materiais de correspondência comercial e de português para negócios que existem no mercado e aos quais tivemos acesso.

2.1. Correspondência comercial (Moreira 2013)

Este manual publicado pela editora Lidel está dividido em duas partes: um guia de redação de correspondência comercial e administrativa (com normas sobre o uso das fórmulas de cortesia, o plural de modéstia, as letras maiúsculas, os numerais, os

[1] No âmbito desta licenciatura, os alunos podem escolher duas línguas de especialização, as opções sendo as seguintes: inglês, francês, alemão, espanhol, italiano ou russo.

símbolos, as abreviaturas, a pontuação, etc.) e uma segunda parte mais abrangente que contém modelos de cartas comerciais: memorandos, avisos, requerimentos, *newsletters*, atestados, ofícios, correspondência protocolar, bem como *curriculum vitae* e relatórios. Observamos a falta de exercícios ou de atividades práticas, o que faz com que este manual possa ser utilizado sobretudo como material de consulta e não como método de ensino. Tanto a antologia de cartas, como a parte sobre a redação da correspondência comercial são apresentadas de uma forma descritiva, expositiva, ignorando-se a necessidade de atividades práticas nas aulas de PLE. No entanto, este manual pode ser utilizado como guia de referência nas aulas, para mostrar aos alunos modelos "ideais" de documentos comerciais.

2.2. Secretariado, uma visão prática (Borges 2013)

Trata-se de um manual destinado às pessoas que querem desempenhar funções de assistente de direção. Contém informações, conselhos e dicas sobre aspetos variados desta profissão e é organizado em 11 capítulos: *Perfil Profissional, Circuito da Documentação, Arquivo, Atendimento, Gestão de Reclamações, Organização de Reuniões, Organização de Viagens, Transações Comerciais, Office Management, Organização de Eventos, Planeamento e Gestão de Prioridades.* Útil e bem estruturado, na medida em que oferece um panorama abrangente do que significa ser assistente de direção, mostrando a complexidade deste cargo, o manual não parece ter como público-alvo os alunos estrangeiros. Embora seja incluído na série de materiais de PLE, nomeadamente na coletânea de manuais de Português para Fins Específicos, não se tomam em consideração as necessidades e as dificuldades dos estrangeiros. Não há exercícios nem atividades práticas, não são explicados os termos mais complicados, etc. No entanto, consideramos que pode ser utilizado nas aulas desde que o professor adapte alguns textos e crie exercícios para ajudar os alunos a fixar melhor o vocabulário específico.

2.3. A excelência no atendimento (Moreira 2014)

Este manual é útil nas nossas aulas tomando em consideração o perfil do mercado de trabalho de Cluj-Napoca. Tem-se notado nos últimos anos o desenvolvimento dos centros multilingues de atendimento aos clientes criados por empresas multinacionais, como *Office Depot, Bombardier, Sykes, Genpact.* Sobretudo a *Sykes* e a *Genpact* procuram falantes de português para os seus departamentos de atendimento, tendo disponíveis vagas para que é preciso ter também conhecimentos técnicos e económicos. Alguns dos nossos alunos já foram contratados por estas empresas para trabalharem com o português e, como a procura de falantes de português continua a

aumentar, consideramos útil trabalhar nas aulas de PLE estratégias de atendimento aos clientes.

O manual é estruturado em onze capítulos que tratam aspetos variados do atendimento aos clientes: *O mundo organizacional, O sucesso profissional, O relacionamento interpessoal, A comunicação interpessoal, A arte de saber atender, Atendimento presencial, Atendimento telefónico e por e-mail, Situações comuns ao atendimento presencial e telefónico, Foco no cliente, As situações difíceis no atendimento* e *Tudo isto é atendimento.*

Como no caso dos materiais já apresentados, notamos a falta de exercícios e de atividades práticas, o que dificulta o uso deste manual nas aulas de PLE. Embora muito útil para ensinar estratégias linguísticas que devem ser usadas no atendimento aos clientes (destacamos os subcapítulos sobre o uso da palavra "não"), este manual seria mais completo com exercícios de vocabulário, de gramática ou de expressão escrita e oral.

2.4. Português para negócios (Camões I.P.)

Trata-se de uma antologia de 18 textos retirados da imprensa ou da internet e classificados em áreas temáticas como: *Ano novo, novo caminhos, Apostas estratégicas, Empresários de sucesso, Inovação e criatividade, Motivação e talento, Organização pessoal, Os negócios e o futebol*, etc.

Embora bem selecionados e atuais, estes textos não são acompanhados por atividades didáticas ou exercícios de língua, o que faz com o que o professor tenha de as conceber de acordo com as necessidades dos alunos. Por um lado, o professor tem a possibilidade de adaptar os conteúdos dos textos e criar as atividades em função da realidade da sua sala de aula, mas consideramos que seria útil ter também algumas dicas para a criação de materiais a partir desta antologia de textos.

2.5. Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios (Harumi et al 2006)

Este manual publicado no Brasil, destinado a alunos de nível avançado (pelo menos julgando pelo nível de dificuldade dos textos) é o que mais se adapta ao perfil da aula de PLE. Cada uma das dez unidades (*Agronegócios, Tecnologia, Arte & Cultura, Saúde, Turismo, Esportes, Meio ambiente, Terceiro setor, Emigração*) trata também questões de gramática, como os pronomes oblíquos, o imperativo, o conjuntivo (subjuntivo segundo a terminologia brasileira), de ortografia, como a separação silábica, a crase, o hífen ou aspetos da derivação com prefixos e sufixos. Há também uma secção linguística no fim do manual (cerca de quinze páginas) em que um dos autores faz um

compêndio de gramática portuguesa, incluindo informações sobre as categorias gramaticais principais, os mecanismos de derivação e as regras de ortografia. Consideramos que sobretudo para a parte da ortografia seria necessária uma revisão de acordo com as novas normas do Acordo Ortográfico.

3. Atualidade económica, manual para alunos de PLE

Nesta secção fazemos uma apresentação do material que criámos para o módulo de português económico. O nosso objetivo foi trabalhar com os alunos aspetos atuais da economia, enquanto "conjunto de atividades desenvolvidas pelo homem para obter os bens e serviços indispensáveis à satisfação das suas necessidades", salientando sobretudo o seu aspeto global (ou, melhor dito, globalizado ou globalizante).

Assim, criámos vinte unidades que abrangem os temas seguintes: *Globalização, Novas tecnologias, Novas fontes de energia, Externalização, Teletrabalho, Profissões do futuro, Indústrias criativas, Responsabilidade social, Negócios no feminino, Crise económica, Instituições internacionais, Blocos económicos internacionais, Títulos da dívida pública, Países emergentes, Empresas multinacionais, Fusões & aquisições, Marcas globais, Bolsas, Importações e exportações, Turismo.*

As unidades têm a estrutura seguinte: uma *atividade de expressão oral* (que tem também o objetivo de introduzir o tema e verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto tratado), *atividades de compreensão da leitura* (feitas a partir de textos autênticos retirados de jornais económicos portugueses, como o *Diário Económico, O Jornal de Negócios, O Jornal Económico,* jornais generalistas, como o *Publico* e o *I,* e sites oficiais de instituições internacionais, como a União Europeia, o Mercosul, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional), *atividades de expressão escrita* (criadas com base nos textos autênticos), uma secção prática de *exercícios de vocabulário e gramática* (que têm como ponto de partida os textos da unidade) e a *chave dos exercícios* (o manual podendo ser utilizado no estudo individual).

O nosso objetivo foi criar unidades coesas tanto do ponto de vista do conteúdo informacional (cada unidade trata um tema), bem como do ponto de vista didático (as atividades de compreensão e expressão, os exercícios de gramática e vocabulário são relacionados com o tema da unidade).

No que diz respeito à abordagem de ensino que utilizámos, trata-se de uma fusão entre estratégias comunicativas e exercícios estruturais. Tomámos em consideração o contexto de ensino deste curso: os alunos são adultos, têm conhecimentos aprofundados da L1 (língua materna) e dominam pelo pelos duas línguas estrangeiras (nas nossas turmas tivemos alunos com inglês, francês, espanhol, alemão e húngaro). Sendo alunos da Faculdade de Letras, dominam também a metalinguagem da

linguística e são habituados a fazerem reflexões sobre as línguas, através da comparação de estruturas gramaticais e lexicais.

As atividades que se concentram na aquisição do vocabulário e da gramática justificam-se também na medida em que um dos objetivos deste curso é os alunos terem um domínio preciso da língua: evidentemente é importante que os alunos comuniquem, mas para usarem o português como língua de trabalho nas suas futuras carreiras profissionais, é também importante que "falem bem" ou seja, dominar a norma padrão do português. Neste caso específico, de formação de futuros profissionais de língua portuguesa, consideramos que o "erro" (lexical, gramatical, pragmático, etc.) deve ser evitado e emendado porque o nível de língua é o requisito principal para conseguir uma vaga numa empresa ou numa agência de tradução. Se para profissionais de outras áreas comunicar (ou ter competências linguísticas parciais) pode ser suficiente em determinados contextos, para os profissionais das chamadas "indústrias das línguas" (expressão originária do francês "industries des langues" e do inglês "language industry") falar corretamente representa um requisito fundamental.

4. Unidade didática "Indústrias criativas"

A título de exemplo, apresentamos uma das unidades do nosso manual, *Indústrias criativas*. O primeiro bloco de perguntas, *Qual é o significado da expressão «indústrias criativas» na sua opinião?, Qual é o papel da cultura na atividade económica?, Quais são os produtos culturais que têm mais sucesso no seu país?, As indústrias criativas têm-se desenvolvido no seu país?, Em que áreas das indústrias criativas gostaria de trabalhar? Justifique a sua resposta*, tem o objetivo de introduzir o tema, ver os conhecimentos prévios dos alunos e despertar o interesse pelo assunto. É uma atividade que se pode fazer antes da leitura dos textos; nos laboratórios com computadores e acesso à internet os alunos podem fazer pesquisas antes de responder.

Os dois textos selecionados para apresentar o tema e trabalhar a compreensão da leitura, *A cultura fica hoje na agenda política da EU* e *Eu criativo. Novas profissões para quem não encaixa na forma*, são artigos do *Publico e* do *Jornal I* (ambas são publicações de Portugal). O primeiro texto apresenta o tema a nível macroeconómico (as indústrias criativas em contexto socioeconómico europeu, as políticas da União Europeia, os desafios e as dificuldades), ao passo que o segundo tem uma abordagem a nível microeconómico, apresentado três exemplos concretos de portugueses que trabalham na área: um desenhador, uma *personal stylist* e um cozinheiro. As perguntas que seguem visam a compreensão de assuntos específicos, que podem ser descobertos numa leitura inicial: "Qual é o nome do documento que diz respeito às indústrias

criativas criado Comissão Europeia e quais são objetivos do mesmo?", "Qual é a definição dos ICC?", "Quais são as ocupações dos entrevistados do segundo artigo?", bem como aspetos gerais, que pressupõem uma leitura global "Quais são os desafios das ICC segundo a comissária para Educação e Cultura?".

As atividades de expressão escrita, que podem ser feitas na sala de aula, individualmente ou como trabalho de grupo ou que podem ficar como tarefa para casa, pressupõem a redação de textos relativamente curtos (no máximo 300 palavras) sobre as indústrias criativas. *Escreva uma síntese do conteúdo dos dois artigos, Acha que tem potencial criativo? Que profissão criativa podia fazer?*; *Escreva um plano de negócios de um ateliê de ICC*; *Faça um plano de desenvolvimento profissional para um personal stylist*; *Escreva um relatório sobre as oportunidades de desenvolvimento das ICC no seu país. Refira a arte, o património, as tradições que podem ser valorizadas.*

O primeiro exercício de vocabulário, sobre as expressões idiomáticas com partes do corpo, tem como ponto de partida uma expressão que aparece no último parágrafo do primeiro texto, *de costas viradas*. O objetivo é relembrar algumas expressões já ensinadas e enriquecer o vocabulário através da introdução de expressões novas. Depois de preenchidos os espaços em branco e formadas as expressões, os alunos devem fazer frases para as utilizar em contextos adequados. O segundo exercício, que pede aos alunos para preencherem com palavras adequadas os espaços em branco dum texto autêntico, visa reforçar os conhecimentos sobre as profissões e o trabalho.

O primeiro exercício de gramática destaca o uso do infinitivo pessoal (estrutura típica da gramática do português, sem correspondente em outras línguas românicas) e do modo conjuntivo. O segundo exercício, de correção dos erros, concentra-se em alguns dos erros frequentes, visando a consciencialização dos mesmos: o uso da dupla negação e o uso de *não* e *nem*. No caso de ambos os exercícios tivemos como ponto de partida estruturas que aparecem nos textos, por exemplo "para que *possamos*", "setores que *envolvam* tecnologia de ponta", "É desejável que o mundo da criação e o mundo das finanças [...] *encontrem* uma linguagem comum" (conjuntivo presente), "*Nenhum* dos dois" (pronome negativo), "*Nem* sequer arquiteto" (advérbio negativo).

5. Feedback dos alunos e desafios na publicação

As vinte unidades já foram testadas duas vezes com duas turmas diferentes e o *feedback* dos alunos foi positivo. Uma das sugestões mais frequentes foi a criação de atividades de compreensão oral, visto que o português (sobretudo a variedade europeia que é predominante no nosso manual) apresenta bastantes dificuldades neste aspeto, por causa da redução das vogais finais e pretónicas, que pode evoluir até a apócope (a vogal não se pronuncia).

O próximo passo deste longo processo, iniciado em 2011, com a criação das vinte unidades, continuado com várias revisões, ampliações (e reduções) de conteúdo e com as testagens dos materiais (com turmas de PLE da nossa universidade e com mestrandos em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto), será a publicação. O maior desafio que enfrentamos por enquanto é a falta de financiamento. Sendo o público-alvo bastante restringido na Roménia (alunos que estudam o português), as editoras romenas não apostam na publicação dum manual de português para fins específicos. No entanto, é possível tentar criar parcerias com empresas portuguesas que atuam na Roménia ou com outras entidades que financiam publicações em língua portuguesa, nomeadamente o Camões I.P.

6. À guisa de conclusão

Este trabalho teve como objetivo a apresentação do processo de criação dum manual de Português Económico destinado a alunos de PLE com nível avançado de língua, que pretendam aprofundar os conhecimentos na área da linguagem económica. Nas primeiras duas secções fizemos uma análise das necessidades dos alunos de PLE do Departamento de Línguas Modernas Aplicadas de Cluj e apresentámos alguns materiais de português económico ou de correspondência comercial disponíveis no mercado. Nas secções 3–5 concentrámo-nos no processo de criação do manual de português económico, criado entre 2011 e 2013. O manual tem vinte unidades sobre temas económicos de atualidade, tendo cada unidade exercícios para as competências de receção escrita, produção escrita, produção oral e a competência linguística (gramática e vocabulário). Destacámos a importância das fases de testagem na sala de aula, o feedback dos alunos e os desafios na publicação.

Para concluir, queríamos relembrar o trabalho de Isabel Leiria (2005), professora e investigadora de reconhecido mérito na área de PLE, que há uma década destacava, com base em exemplos e argumentos fundamentados, um certo "amadorismo" no ensino do português para fins específicos. Concordamos parcialmente com as conclusões da autora ("em vez de termos a preocupação de produzir e publicar materiais, será mais económico e proveitoso *formar professores e utilizadores*"), na medida em que achamos fundamental *formar professores e utilizadores*. No entanto, a preocupação em criar de bons materiais não deveria ser dispensada, sobretudo no caso do ensino de Português para Fins Específicos em contexto universitário. É verdade, os alunos têm acesso, graças à internet, a materiais que podem utilizar para aperfeiçoar os conehcimentos nas áreas dos seus interesses profissionais e pessoais. Porém, um material de Português para Fins Específicos (neste caso, de português económico)

poderia trazer uma sistematização da apredizagem, uma organização do léxico e da gramática, o que faz falta nas pesquisas na internet.

7. Referências bibliográficas

1. Borges, Maria João. *Secretariado, uma visão prática*. 2ª edição. Lisboa: Lidel, 2013.
2. Leiria, Isabel. "O geral e o particular no ensino das línguas para fins específicos. O caso do português europeu língua não-materna". Comunicação apresentada na Universidade do México. Texto disponível *online*: ‹URL: `http://www.clul.ul.pt/files/rita_goncalves/o_geral_e_o_particular_no_ensino_das_ linguas_para_fins_especificos.pdf`› [Consult. 2014–07–22].
3. Moreira, Isabel. *Correspondência comercial*. 2ª edição. Lisboa: Lidel, 2013.
4. Moreira, Isabel. *A excelência no atendimento*. 4ª edição. Lisboa: Lidel, 2014.
5. Ponce, Harumi *et al*. *Panorama Brasil. Ensino do português do mundo dos negócios*. São Paulo: Galpão, 2006.
6. *** *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Asa, 2001.
7. *** *Português para negócios*, Camões I.P., Lisboa. [Consult. 2014–07–22]. Disponível *online*: ‹URL: `http://cvc.instituto-camoes.pt/tecnicas-de-comunicacao-em-portugues/portugues-para-negocios-9810.html`›.
8. *** "Economia" In *Infopédia*. Porto: Porto Editora, 2003–2014. [Consult. 2014–07–22]. Disponível *online*: ‹URL: `http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/economia`›.

Anexo: Unidade didática Indústrias criativas

I. Expressão oral

Antes de ler os artigos abaixo, responda às seguintes perguntas:

- Qual é o significado da expressão «indústrias criativas» na sua opinião?
- Qual é o papel da cultura na atividade económica?
- Quais são os produtos culturais que têm mais sucesso no seu país?
- As indústrias criativas têm-se desenvolvido no seu país?
- Em que área das indústrias criativas gostaria de trabalhar? Justifique a sua resposta.

II. Compreensão da leitura

Leia os textos seguintes:

A cultura fica hoje na agenda política da EU

As indústrias culturais e criativas (ICC) são fator de desenvolvimento, disseram e repetiram estudos científicos revelados ao longo dos últimos anos. E quem pode operar mudanças, os políticos, parece ter já incorporado o discurso. Falta passar à prática.

Para isso, como ferramenta, a Comissão Europeia criou um Livro Verde, um documento que pretende estruturar o setor e que veicula uma mensagem clara: se quiser fortalecer-se economicamente, a Europa deve investir mais em setores como a música, o cinema, a média, a moda, as artes plásticas, o *design*, a publicidade, a arquitetura, o turismo cultural, as artes performativas ou o património.

A comissária para a Educação e Cultura, Androulla Vassiliou, revela hoje os principais desafios que se levantam às indústrias culturais e criativas. «A recessão força-nos a repensar modelos económicos e a encontrar formas de crescimento sustentáveis e inclusivos», diz-nos a diretora-geral da Comissão Europeia de Educação e Cultura, a francesa Odile Quintin, referindo que o Livro Verde pretende gerar discussão, mas também ação política, devendo ser visto num horizonte vasto, o da Estratégia Europeia para 2020. Hoje, em Bruxelas, em conferência às 12h, a comissária para a Educação e Cultura, Androulla Vassiliou, revela os principais desafios que se levantam às ICC: o financiamento, a internacionalização, as novas competências derivadas das mutações digitais, a propriedade intelectual e a gestão dos direitos de autor e o desenvolvimento territorial. No Livro, o Público teve acesso ao esboço, explica-se que o desafio é desenvolver a capacidade de experimentar e inovar, promover um acesso fácil aos fundos europeus já existentes, ajudando as ICC a desenvolverem-se regionalmente. O objetivo último: a mobilidade global. Em fundo, o plano de reconverter o setor nos próximos dez anos. «Para termos sucesso na economia global dependemos da capacidade de inovar. Os nossos esforços têm que ser dirigidos no sentido de criar condições ***para que possamos retirar*** o melhor das ICC», diz Odile Quintin, invocando um estudo da Comissão, em que é explicitado que as ICC são um dos setores mais dinâmicos da Europa, providenciando 5 milhões de postos de trabalho, representando 2,6 por cento do PIB europeu, com um índice de crescimento superior aos restantes setores da economia, nomeadamente indústrias como a química e automóvel.

Mas nem só de estudos foi feito o Livro. Há também exemplos de boas práticas e relatórios de peritos, como o português José Fernando Freire de Sousa, que lidera o grupo de trabalho sobre indústrias criativas. Para ele, todos os passos foram dados no sentido de provar que a cultura e a criatividade são mesmo alavanca de desenvolvimento. Falta os políticos colocarem o assunto na agenda. «Na maior parte dos países, em graus diferentes, o discurso político – incluindo na União Europeia – ainda não incorporou que a cultura é importante do ponto de vista da inovação e do crescimento económico», diz. E este é o momento para alterar a situação. «É uma questão estratégica perceber que todos podem ganhar: a economia pode crescer e a cultura pode ganhar mais expressão. É um caminho de aproximação e que na União Europeia está a ser percorrido, aos poucos.» Há dois anos a trabalhar na Comissão

Europeia e a seguir a preparação do Livro, através da unidade de Políticas Culturais, José Amaral Costa alinha pela mesma lógica. «Os ingleses foram dos primeiros a ter um plano estratégico nacional de apoio às indústrias criativas e culturais. É o próprio primeiro-ministro Gordon Brown o coordenador desse plano, porque se entendeu que se o Reino Unido quer continuar a ser uma economia forte tem que aprofundar as medidas de apoio.»

Nem tudo é pacífico nas ICC

Mas não foram apenas os ingleses que fizeram um plano com medidas e objetivos concretos, obrigando à colaboração entre setores como a economia, a educação e a cultura, autoridades locais e centrais. Um dos casos mais citados por diversos agentes é o da Estónia – que adotou um plano estratégico, o *Creative Estónia*, inspirado no modelo inglês, onde existiu uma aposta decidida do poder político. «Mas não é apenas a Estónia», diz Costa, «regiões irlandesas ou holandesas também. Os outros já estão a fazer, nós ainda estamos a analisar como é que vamos fazer. Não podemos esperar.» Aqui ao lado, a Espanha já passou à ação em 2009 com o plano para a promoção e o fomento das ICC, do qual beneficiaram 450 entidades.

Mas nem tudo é pacífico. A começar pela definição do que são ICC. O conceito é variável. Na definição do investigador inglês Chris Smith são atividades com origem na criatividade, com potencial para criação de trabalho e riqueza através da exploração da propriedade intelectual. Inclui indústrias em que a criatividade faz parte do núcleo do negócio como as artes performativas, música, publicidade, arquitetura, *design*, moda, filmes, vídeo, escrita, difusão através da TV, rádio, Internet ou *software* educacional e de lazer. É possível ainda incluir nesta classificação ***setores que envolvam tecnologia de ponta***, da investigação científica à engenharia. Neste modelo, as distinções clássicas (elite vs. massa, arte vs. entretenimento, cultura vs. comércio), que em grande medida ainda servem para pensar a cultura, são reavaliadas. Mas, para além destas questões teóricas há, diz Odile Quintin, novas problemáticas decorrentes dos desafios impostos pelos direitos de autor na era digital e resistências entre agentes de setores diferentes.

«Uma colaboração mais efetiva entre artes, academia e instituições científicas deve ser promovida», diz Odile Quintin, realçando que algumas instituições e agentes do setor financeiro ainda não desenvolveram sensibilidade para a cultura. Da parte do setor cultural, o desafio é compreender mecanismos e oportunidades financeiras. ***É desejável que o mundo da criação e o mundo das finanças*** – durante muito tempo vistos como ***opostos de costas viradas – encontrem uma linguagem comum***. Só assim as ICC terão acesso aos fundos. «Até agora a Direção-Geral da Empresa e Indústria estava fora deste jogo», reflete José Manuel Freire de Sousa, «mas com o impacto destes estudos organizou recentemente um encontro para discutir as ligações

entre a economia e cultura, coisa que nunca tinha acontecido.» Mais um indicador de que na Comissão Europeia se acredita que não há tempo a perder. É a hora das indústrias culturais e criativas.

Vítor Belanciano, Público, 27 de abril de 2010
[http://www.publico.pt/Cultura/a-cultura-fica-hoje-na-agenda-politica-da-ue_1434191?all=1]

Eu criativo. Novas profissões para quem não encaixa na forma

Doutor ou engenheiro? ***Nenhum dos dois. Nem sequer arquiteto***. Todos os dias surgem novas formas de ganhar a vida. Ocupações criadas por e para quem não se revê nos horários das 9h às 17h. Damos-lhe três exemplos de sucesso.

«Não sou um desenhador perfeito»

Pouco se usavam blogues quando Eduardo Salavisa, sempre de caderno no bolso, começou o *site* de ilustração diariografico.com. «A ilustração não é a minha profissão, mas cada vez me ocupa mais tempo», conta ao *I*. Professor do secundário, recorda o «tempo das Belas-Artes», em que «os professores incutiam o hábito de transportar um caderno e desenhar». Nas ruas de Lisboa, Salavisa observa e depois faz esboços, normalmente a caneta. Muitas vezes são respostas a pedidos de jornais e revistas. Entretanto chegou o projeto internacional *Urban Sketchers*, um desafio. «Isto é desenhar na rua, em circunstâncias não ideais. Se ficar bem, melhor. Mas isso não é o mais importante.» Acredita que a criatividade é a base do processo. «Não sou um desenhador perfeito, mas com a prática fui melhorando», explica. «É um registo do que vemos. Como um escritor que anota tudo para não se esquecer.» Estudar ilustração? Sociedade de Belas-Artes e Ar.Co, ambas em Lisboa.

Personal Styllist – «A moda é expressão de criatividade»

Imagine-se às compras com o cartão de crédito de outra pessoa: para Maria Guedes, ilustradora e *personal stylist*, é uma atividade diária. «Não era fácil trabalhar em moda. Comecei a fazer vestidos para amigas», lembra. A reputação começou a crescer e chegaram as primeiras clientes para *shopping*, «senhoras que precisavam de ajuda com as compras». Depois sentiu necessidade de um guia para as orientar e escreveu «Tanta Roupa e Nada para Vestir». Também são dela as ilustrações do livro. «Sempre gostei de desenhar, mas aos 13 anos parei. Quando voltei a pegar nos lápis foi diferente.» Apesar do curso em Marketing, a vontade de trabalhar numa área da imagem falou mais alto. Maria Guedes considera a moda uma «expressão pessoal de criatividade», mas nem sempre sinónimo de estilo, que «tem a ver com a personalidade», defende. «Uma pessoa pode ser muito pouco criativa, mas ser coerente.» Estudar *styling*? Curso Business Styling, Creative Academy, Lisboa, a partir de setembro.

Cozinheiro

«O sushi é a base, o Alentejo sou eu»

Do Japão se fez ... Portugal. O alentejano Eduardo Guerreiro, 51 anos, começou aos 12 a trabalhar em hotelaria. Passou por Inglaterra, África do Sul e Suíça e voltou a Lisboa, onde, por sugestão de um amigo, deu um toque português ao sushi: ao arroz fermentado juntou rodelas de linguiça ou torresmos. «O sushi é a base, o alentejano sou eu», explica ao *I*. Da ideia ao restaurante foi um passo, que começou pela conceção do logótipo: um chaparro com o pôr-do-sol, a lembrar o símbolo dos *kamikazes*. «Deu-me a ideia e criei tudo: nigiris com rodelas de chouriço, *temakis* de torresmo», acrescenta. «Faço isto por amor, vivo para a hotelaria e ela vibra comigo», assegura Eduardo. O cozinheiro diz que mais que da criatividade, a "fusão" de alimentos parte da paixão. «Aproveitei tudo e adaptei os petiscos ao sushi», simplifica. Estudar cozinha? Curso de Produção Alimentar em Restauração (Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril).

Mariana de Araújo Barbosa, *I*, 24 de junho de 2010

[`http://www.ionline.pt/conteudo/66252-eu-criativo-novas-profissoes-quem-nao-encaixa-na-forma`]

Responda às perguntas seguintes:

- Qual é o nome do documento que diz respeito às indústrias criativas concebido pela Comissão Europeia e quais são objetivos do mesmo?
- Quais são os desafios das ICC segundo a comissária para Educação e Cultura?
- Qual é a definição dos ICC?
- Quais são as ocupações dos entrevistados do segundo artigo?

III. Expressão escrita

- Escreva uma síntese do conteúdo dos dois artigos (300 palavras).
- Acha que tem potencial criativo? Que profissão criativa podia fazer? (300 palavras).
- Escreva um plano de negócios de um ateliê de ICC (300 palavras).
- Faça um plano de desenvolvimento profissional para um *personal stylist* (300 palavras).
- Escreva um relatório sobre as oportunidades de desenvolvimento das ICC no seu país. Refira a arte, o património, as tradições que podem ser valorizadas (300 palavras).

IV. Vocabulário

1. Escolha a palavra adequada para formar expressões idiomáticas e reutilize cada uma dessas expressões numa situação adequada: *costas, olho, cotovelos, mãos, língua, pé, olhos, ouvido, braço, dentes, cabeça.*

   De __________ viradas

   ____

   De __________ atrás

   ____

   Fazer ___________ de mercador

   ____

   Não pregar ___________

   ____

   Ter a ___________ a deitar fumo

   ____

   Meter os __________ pelas __________

   ____

   Dar o __________ a torcer

   ____

   Bater com a __________ nos __________

   ____

   Ver com bons __________

   ____

   Falar pelos __________

   ____

2. Preencha os espaços em branco com as palavras adequadas: *cabeleireiro, equipa (2), engenharia, profissões, designer, técnico, campeão.*

Portugal sagrou-se __________ europeu das __________ no EuroSkills Lisboa 2010 com nove medalhas de ouro conquistadas individualmente e uma por equipa, 11 medalhas de prata individuais e uma por __________, e oito de bronze individuais e uma por __________. [...]

Portugal brilhou fundamentalmente nas áreas de artes criativas & moda (profissões de __________, desenhador de moda e costureiro); tecnologias da informação e comunicação (profissões de especialista Cisco e __________ Web), de tecnologia de __________ e fabrico (profissões de soldador e técnico de máquinas tradicionais), construção e edifícios (profissão de __________ de frio) e na área de serviços pessoais e à comunidade (profissão de técnico de serviços pessoais).

[http://www.oje.pt/pt/portugal-vence-campeonato-europeu-das-profissoes]

IV. Gramática

1. Preencha com o infinitivo pessoal ou com o conjuntivo:

Para __________ (tu/ter) uma vida independente, aconselho-te a __________ (tu/montar) uma empresa em vez de procurar emprego.

É necessário que __________ (nós/procurar) um especialista em imagística digital para __________ (nós/atender) os pedidos deste cliente.

Apesar de __________ (eles/propor) ideias interessantes e inovadoras, duvido que __________ (eles/conseguir) obter o financiamento para construir o ateliê.

Embora __________ (eu/trabalhar) muito, não será fácil conseguir abrir o ateliê de desenvolvimento pessoal.

Ao __________ (eles/acabar) o relatório, os colegas saíram do escritório e foram para casa descansar.

Antes de __________ (tu/produzir) estas joias é necessário que __________ (tu/fazer) uma pesquisa de mercado.

Espero que __________ (nós/ver) a diretora de vendas antes que __________ (nós/ir) à reunião com os novos clientes.

Por não __________ (eles/arranjar) dinheiro suficiente, é pouco provável que __________ (eles/conseguir) abrir a nova sucursal até o final do ano.

Caso __________ (você/receber) um telefonema do novo fornecedor, diga-lhe que a mercadoria chegou com um atraso de dois dias.

Até __________ (eles/ir) de férias, devem marcar uma reunião com todos os parceiros e informá-los sobre os novos preços.

2. Identifique os erros das frases seguintes e escreva as soluções corretas:

Nenhuma das clientes não se queixou com a nova gama de produtos, por isso acho que devemos desenvolvê-los.

____

Ninguém não sabe fazer nestas situações, por isso devemos fazer uma formação aos nossos funcionários.

____

Não sequer sabem o que aconteceu com a entrega de há uma semana, então devem averiguar mais este transporte.

____

Não fazem que ler relatórios todos os dias e perdem contacto com a realidade da concorrência do mercado.

____

Nada não fizeram para melhorar a qualidade dos produtos e isso viu-se nas vendas, que baixaram 35% no último semestre.

____

BIONOTA: Veronica MANOLE é assistente universitária no Departamento de Línguas e Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade Babeș-Bolyai e responsável do Centro de Língua Portuguesa do Camões I.P. de Cluj. Está a desenvolver um doutoramento em Estudos Portugueses, Brasileiros e da África Lusófona na Universidade Paris 8, com enfoque na análise do discurso político. Beneficiou de bolsas de investigação concedidas pela Universidade de São Paulo (2012) e pela Associação Internacional dos Lusitanistas (2013).

Rolul poeziilor cu rimă în învățarea limbii germane la vârste mici

Daniela-Elena VLADU
„Babeș-Bolyai" University,
Cluj-Napoca, Romania

Abstract: In the process of learning a foreign language, the interaction between the left and the right hemispheres of the brain is of high importance. The left hemisphere is considered to solve tasks involving abstract, analytic and logical thinking, while the right one is best at expressive, emotional and creative tasks. The center responsible for learning foreign languages is situated in the left hemisphere. The right hemisphere helps us understand the full meaning of sentences. This means that foreign languages (German, in this case) should be learned by using the capacities of both brain hemispheres. The rhyme poems, depending on their aesthetic quality, are especially used when the German language is introduced in preschool or primary school. Three rhyme poems written by the author are to be presented and analysed from the point of view of brain functions, in accordance with their linguistic structure.

Keywords: German as foreign language, preschool or primary school, rhyme poems, brain functions, linguistic structure.

Cuvinte-cheie: limba germană ca limbă străină, poezii, școlari și preșcolari, funcțiile creierului, structuri lingvistice.

1. Limba germană în competiția limbilor de circulație internațională

Odată cu realizarea structurii Uniunii Europene, limbile de circulație internațională au căpătat o nouă dimensiune, aceea de extindere a competenței comunicative, esențială unei calificări competitive pe plan mondial.

Însușirea limbilor europene în contextul comunicării interumane este așadar necesară, conducând în egală măsură la promovarea înțelegerii și toleranței, a respectului pentru identitatea și diversitatea lingvistică și culturală a fiecărui grup de vorbitori din Europa.

Limba germană s-a dovedit a fi o limbă de interes european, având în vedere atât poziția Germaniei în politica europeană și în economia mondială, cât și funcția economică și de mediator în regiunea Europei Centrale și de Sud-Est a Austriei. Întrucât limba germană este limba maternă a celui mai numeros grup lingvistic din Europa, acesta numărând peste o sută de milioane de vorbitori, limba germană a fost declarată limbă oficială a Uniunii Europene, alături de engleză și franceză.

În România, limba germană are o însemnătate deosebită, ea fiind prezentă în mod tradițional atât ca limbă maternă în cadrul învățământului cu predare în limbile minorităților, cât și ca limbă modernă. În acest sens, este de menționat rolul personalităților române formate la universități de seamă din spațiul de limbă germană, dar și faptul ca sașii au întemeiat în secolul al XIV-lea pe teritoriul transilvănean primul sistem școlar comunitar din Europa, realizându-se astfel punți importante între cele două culturi.

Încă din 1998, există în România un program amplu de promovare atât a limbilor moderne de largă circulație, cât și a minoritaților naționale. Astfel, și programul extinderii învățării limbii germane în școli, licee și universități se înscrie în strategia prioritară a Ministerului Educației Naționale (OMEN nr. 3205/1998), cuprinzând reforma curriculară și compatibilizarea europeană a curriculumului național, editarea de manuale alternative, formarea continuă a cadrelor didactice precum și îmbunătățirea metodelor de predare-învățare-evaluare.

În acest sens, predarea limbii germane nu trebuie să se facă în mod greoi, cu pondere pe domeniul analitico-gramatical, vizând învățarea mecanică a regulilor gramaticale și de lexic, ci prin conexiuni comunicative evidente în vorbirea/comunicarea directă. Descrierea și folosirea conștientă a acestor caracteristici lingvistice oferă perspective practice în funcționarea limbii și, de asemenea, indicii de predare în procesul de învățământ atât la nivel de limbă maternă cat și la nivel de limbă modernă.

2. Învățarea unei limbi străine

Învățarea nu trebuie confundată cu memorarea, deoarece nu reprezintă o simplă înmagazinare de cunoștințe transmise de către profesori, stocarea acestora în memorie și actualizarea lor în momentul verificării. Intervine aici atenția, ca o primă condiție a învățării, apoi percepția și gândirea, după care urmează fixarea în memorie a esențialului și aplicarea acestuia pentru o învățare eficientă. Astfel, învățarea implică formarea gândirii abstracte, nașterea sentimentelor complexe, constituirea voinței și a trăsăturilor de personalitate. În procesul experienței se formează întreaga personalitate (Cosmovici 1996: 75 ff).

Există diferite tipuri de învățare, dar cel mai des întâlnită este clasificarea care precizează motivația învățării. Astfel, învățarea poate fi intenționată și neintenționată. Un rol important în învățarea intenționată îl joacă atenția voluntară pentru a asimila, pe când în învățarea neintenționată ne însușim un anumit mod de a reacționa.

Posibilitatea de a învăța se manifestă încă din clipa în care copilul se naște și se încheie o dată cu sfârșitul vieții. O dată cu înaintarea în vârstă, învățarea se desfășoară

din ce în ce mai rapid, iar rezultatele sunt tot mai trainice. Inițial copilul învață neintenționat, nu știe ce trebuie să facă pentru a realiza un scop, dar el își îmbogățește experiența prin acțiune și învață doar ceea ce îi este necesar, ceea ce îi stârnește interesul. Învățarea intenționată se dezvoltă abia în perioada școlară, când sfera intereselor se lărgește și motivele sunt din ce în ce mai variate. Între învățare și dezvoltare există o legătură indisolubilă. S-au elaborat diferite teorii în acest sens. Teoria stadială a dezvoltării a lui Jean Piaget (1965: 168) leagă procesul de dezvoltare a învățării de stadiile de dezvoltare a gândirii. Trecerea de la un nivel la altul nu se face brusc, ci gradat, având în vedere specificitatea fiecărui stadiu.

Prin învățare se lărgește universul comunicării, posibilitatea și nevoia de a comunica sunt intrinseci naturii umane. Oamenii comunică mai ales verbal, prin intermediul limbii, folosind limbajul la nivel psihic-intelectual. Comunicarea verbală, paraverbală și nonverbală reprezintă o relație fundamentală între un individ sau un grup de indivizi și ceilalți, care, pe rând, sunt receptori și emițători. În forma sa umană, comunicarea atinge un nivel maxim, atât din punct de vedere al complexității procesului, cât și a formelor, conținuturilor și nivelurilor comunicării, a diversității codurilor, canalelor, situațiilor și modalităților în care se produce.

Încă din antichitate, comunicarea cu celălalt a fost conștientizată ca un act de o deosebită importanță. Pregătirea în domeniul retoricii se făcea prin exerciții de dezvoltare a capacității de a vorbi ușor, fluent și logic despre orice temă. Totodată se făceau exerciții de susținere a unor teze contrarii, menite să-i pregătească pe tineri în „arta disputei". Învățarea cât mai multor limbi străine se înscria în același registru.

Etapele de învățare a unei limbi străine sunt surprinse astfel (Andresen/Funke 2003: 439):

- familiarizarea cu limba străină,
- trecerea la cunoștințe lingvistice vizând limba străină,
- extinderea cunoștințelor lingvistice de limbă străină,
- trecerea la conștientizarea limbii străine și la metacomunicare.

Teoria stadială a dezvoltării joacă și în învățarea limbilor străine un rol major. Creierul uman dispune de două emisfere: emisfera stângă și emisfera dreaptă, fiecare persoană fiind dominată, în funcție de stadiul dezvoltării personalității, fie de partea stangă a creierului, fie de partea dreaptă. Interacțiunea dintre emisfera stângă și dreaptă a creierului este de mare importanță. Emisfera stângă a creierului controlează partea dreaptă a trupului și este centrul logicii, al rațiunii, al analizei și al raționamentelor. Ea este responsabilă pentru acțiunile și sarcinile ce implică judecata, raționamentul, gândirea analitică, limbajul, cifrele și numerele. Emisfera dreaptă

controlează partea stângă a trupului și este centrul creativității, al imaginației, al instinctelor și al emoțiilor. Partea dreaptă a creierului este asociată cu abilități precum imaginația, intuiția, creativitatea, percepția emoțiilor, sensibilitatea artistică, exprimarea emoțiilor.

În învățarea limbilor străine interacțiunea dintre emisfera stângă și dreaptă a creierului joacă un rol important. Partea stângă a creierului gândește logic, abstract și analitic, dreapta pictural, emoțional și creativ. Centrul responsabil de învățarea limbilor străine se situează în emisfera stângă. Emisfera dreaptă vizează înțelegerea sensului deplin al comunicării. La sfârșitul celui de-al doilea an de viață, o dată cu maturizarea proceselor psihice, începe să se manifeste capacitatea de a combina mintal schemele (se manifestă inteligența de a acționa). Perioada de după 2 ani se bazează pe interiorizarea acțiunii, adică pe mentalizarea acesteia. Pentru a ajunge la o operație mintală, este necesar ca un copil să poată să exprime o realitate semnificativă (obiect, persoană, situație) cu ajutorul unui substitut evocator – semnificantul – (cuvântul, desenul, comportamentul). Tocmai acest lucru se întâmplă în perioada în care jocul simbolic, desenul și mai ales limbajul apar și se consolidează ca principal material al construcției psihice cognitive. Până la vârsta de 12 ani, mobilitatea crescută a structurilor mintale permite copilului luarea în considerare a diversității punctelor de vedere. Acum el are capacitatea de a sesiza esența unor realități concrete, iar aparența nu mai blochează sesizarea esențialului. Operațiile mintale rămân totuși dependente încă de materialul concret, ceea ce denotă caracterul categorial concret al gândirii. După vârsta de 12 ani raționamentul se desprinde de materialul concret, punându-se accent pe abstracțiuni. Pe lângă operarea mutuală cu clase de obiecte și cu relațiile dintre ele, se naște acum posibilitatea operațiilor cu operații. Acesta reprezintă caracterul ipotetico-deductiv al gândirii.

Prin urmare, limbile străine, ar trebui învățate profitând de capacitățile ambelor emisfere ale creierului. Interpretarea limbilor străine apare după cum urmează (Kleinschroth 2003: 45 ff):

Partea stângă a creierului înțelege, interpretează și concretizează:

- sunete,
- semnificații ale cuvintelor,
- situații simple,
- reguli gramaticale,

pe când partea dreaptă a creierului înțelege, interpretează și concretizează:

- tonul/melodia vocii, expresii faciale și gesturi (tot ceea ce ține de paraverbal și nonverbal),

- sensul contextual (funcții ale cuvintelor și expresiilor în anumite situații de comunicare precum ironia, hazul, sarcasmul etc.),
- situații complexe,
- convenții lingvistice.

Poeziile cu rimă, în funcție de calitatea lor estetică, se folosesc în procesul de predare-învățare mai ales când se introduce o limbă străină la vârsta preșcolară și în învățământul primar.

În copilăria timpurie (5–10 ani) se poate vorbi despre o predominanță a emisferei drepte a creierului în însușirea de comportament comunicativ, urmată de o dominanță a emisferei stângi, responsabilă de dobândirea de competențe lingvistice (după 10–12 ani). Astfel, se manifestă în prima fază de dezvoltare a limbajului, preferința și bucuria copiilor pentru jocurile lingvistice fonetice, lexicale, gramaticale și de topică, ce implică învățarea neintenționată.

De asemenea, și prezentarea materialului didactic trebuie să se facă într-o formă adecvată, folosind materiale intuitive sau expresii lexicale adecvate nivelului de înțelegere și sferei de interes a elevilor. Tot de aici putem desprinde importanța modului în care sunt ilustrate manualele, ce teme sunt abordate în conținuturile de predat, în ce fel își dezvolta elevii limbajul într-o limbă străină și cum își pot perfecționa priceperea de a defini în limba străină ceea ce au observat. De aceea, interesul, motivația și bucuria pentru învățare trebuie cultivate la elevi, trebuie depistate și înlăturate toate barierele care pot produce blocaje în învățare, precum și sentimentele de neîncredere în propriile lor forțe. Elevul trebuie să parcurgă drumul de la motivația extrinsecă la cea intrinsecă.

3. Învățarea limbii germane la vârste mici

După cum am văzut, în copilăria timpurie și medie (5–10 ani), când preponderentă este însușirea de comportament comunicativ, se poate vorbi despre o predominanță a emisferei drepte a creierului. În ceea ce privește dezvoltarea limbajului, se poate observa la copiii care învață limba germană preferința și bucuria pentru jocuri bazate pe:

- sunete/*Lautspiele:*

  ***A**nna sa**ß** ganz nah **a**m **A**bhang und **a**ß ein **A**n**a**n**a**seis,*

- rime/*Reime* formate din perechi minimale fonetice de tipul:

  ***H**aus – **M**aus – **L**aus – **r**aus – **Str**auss – **dr**aus,*

- dicție și articulare/*Artikulation:*

Rechts stinkt's,/links fließt's sprudelnd;/oben zischt's spritzend,/unten spritzt's zischend./Und du stehst da und machst nichts?,

- numărători/*Abzählreime:*

  Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben/Eine alte Frau kocht Rüben,/eine andere Frau kocht Speck,/eins, zwei, drei und du bist weg!,

- frământări de limbă sau exerciții de dicție/*Zungenbrecher:*

  Fischer Fritz fischt frische Fische/Frische Fische fischt Fischer Fritz.

- poezii ritmate/*Gedichte:*

  Jahreszeiten, Wir verkleiden uns, Wir grüßen etc.

Abia începând cu vârsta copilăriei mari (10/12 – 15/16 ani) apare o dominanță a emisferei stângi a creierului, când vorbim despre deprinderea de competențe lingvistice în limba străină, dată de caracterul ipotetico-deductiv al gândirii. Abia acum se analizează și conștientizează regulile gramaticale, corectitudinea lexicală și de topică în limba germană.

Atunci când copilul este antrenat într-un proces instructiv-educativ trebuie să se țină cont de stadiul corespunzător vârstei lui, deoarece numai așa este posibilă învățarea. În cele ce urmeaza, sunt propuse trei poezii cu rimă în limba germană, create de autoarea prezentului studiu, acestea fiind analizate ținându-se seama de modelul funcționării creierului uman, în concordanță cu structura lor lingvistică.

Poeziile selectate fac parte dintr-un volum însumând 20 de poezii cu rimă în limba germană, apărute în anul 2008 la editura Echinox din Cluj-Napoca. Versurile reprezintă o veselă călătorie prin vocabularul de bază al limbii germane, grupat pe teme accesibile lumii copilăriei (formule de salut, nume proprii de persoane germane, povestea cifrelor și a numerelor, povestea culorilor, despre anotimpuri, membrii familiei, obiecte de îmbrăcăminte, fructe, legume, animale sălbatice și domestice, măști și carnaval, meserii, despre locuința mea, despre stradă și circulație, sala de clasă).

Aceste versuri sunt de folos și în gimnaziu, mai ales în clasele a V-a și a VI-a, deoarece în afara vocabularului de bază, textele cuprind și câteva construcții lingvistice fixe sub forma frazeologismelor, mai greu de pătruns, dar absolut necesare. Sunt de asemenea prezente si câteva informații de cultură și civilizație germană, care îi sugerează copilului o anumită conduită și un anumit spirit german. Nu lipsește nici tonul educativ-moralizator și hazul, care imprimă poeziilor o notă aparte, deosebit de plăcută si destinsă.

Versurile pot însoți copiii în timpul lor liber, ajutându-i să rețină corect anumite cuvinte și construcții mai greu de memorat. De aceea textele sunt concepute sub forma unor poezii melodioase, șăgalnice și ritmate, apărând înregistrate cu dicție și

intonație adecvată pe un CD cu fundal muzical interesant și atractiv, în ton cu temele. Poeziile sunt de asemenea frumos ilustrate, apărând și sarcini de lucru pentru copii, cum ar fi imagini în contur de colorat, spații libere ușor de completat și labirinturi de descâlcit. Astfel, copiii trec cu ușurință de la audiție la lectură, apoi la exercițiu prin joc și în final la consolidarea cunoștințelor acumulate.

Poeziile prezentate pot fi folosite și cu ocazia anumitor evenimente școlare precum serbări cu teme fixe, carnaval ori în cadrul unor parteneriate cu alte instituții de învățământ.

Pentru dascălul inițiator și călăuzitor în limba germană, poeziile pot oferi un destoinic instrument de lucru sau spijin atunci când scade imaginația sau inspirația.

Prima poezie selectată (*Wir grüßen*) are ca temă formulele de salut în limba germană, a doua (*Wie heißt du?*) se concentrează asupra formulelor de prezentare a persoanelor la singular, folosind nume proprii germane, și în a treia poezie (*In der Klasse*) sunt enumerate obiectele de mobilier principale din sala de clasă. În cele ce urmează, se dau textele următoarelor poezii:

Poezia nr. 1:

Wir grüßen[1]
Hallo, Peter! Kurt, hallo!
Passt nun auf, jetzt grüß ich so:
Hallo, Papa und Mama!
Hallo, allen Kindern da!
Guten Morgen! früh um acht;
Ich geh schlafen: Gute Nacht!
Guten Tag! zur Mittagszeit,
Tschüss! zum Abschied steht bereit.

Poezia nr. 2:

Wie heißt du?[2]
Wie heißt du?
Ich heiße Kim,
das ist Anne, Tom und Tim.
Sie ist meine Freundin, Flo,
er, mein guter Nachbar, Jo.
Hier, das Baby, süß und klein,
es ist Kurt, mein Brüderlein.

---

1 Vladu 2008: 9.

2 Vladu 2008: 14.

Und unter dem Tisch, der Fratze,
Das ist Sascha, meine Katze.

Poezia nr. 3:

In der Klasse[3]
Was ich sehe in der Klasse?
Tische, Stühle, eine Vase,
schwarze Tafel an der Wand,
Blumen auf der Fensterbank,
eine Lampe an der Decke,
Lehrerkasten in der Ecke,
Kleider an dem Kleiderhaken,
an der Tafel Kreide, Lappen.
Auf den Tischen liegen Bücher,
Hefte, Stifte, Mappen, Tücher,
an den Tischen sitzen Schüler
aufmerksam zu Lehrer Müller.

În primul rând trebuie precizat că aceste poezii se adresează preșcolarilor și copiilor din învățământul primar. Tematica se dovedește a fi un bun prilej de a acoperi baza lingvistică de plecare necesară copiilor de grădiniță din grupa pregătitoare, care doresc să susțină examenul de limbă germană ca limbă de predare-învățare în clasa 0 și I. De asemenea poeziile se adresează celor care au pornit deja pe acest drum și au nevoie de sprijin, îndrumare și aprofundare a cunostințelor de limbă germană. Fie ca sunt introduse în partea de început a orei, atunci când discuțiile trebuie canalizate înspre o anume temă, ori în ultimul segment de învățare pentru fixarea cunoștințelor, poeziile constituie un bun suport de comunicare între elev și cadru didactic.

Din punct de vedere al dezvoltării cognitive apar operațiile concrete ale gândirii și este semnalat începutul operațiilor formale. În clasele a III-a și a IV-a unii copii pot fi capabili să lucreze cu concepte abstracte dar cei mai mulți dintre ei au încă nevoie de generalizări, pornind de la experiențe concrete. Din punct de vedere moral, copilul de această vârstă trece printr-o tranziție de la moralitatea constrângerii la moralitatea cooperării, de la preconvențional la convențional. Acum are loc perceperea regulilor drept înțelegeri mutuale, dar pe de altă parte supunerea la regulile oficiale se face din respect față de cei din jur sau pentru impresionarea lor. În procesul de predare-învățare trebuie așadar să se țină cont de aceste caracteristici iar conținuturile trebuie adaptate gradului de dezvoltare cognitivă și morală a elevilor.

[3] Vladu 2008: 41.

În prezentul articol, supunem analizei trei poezii relativ scurte, însumând in medie 40 de cuvinte simple din vocabularul de bază al limbii germane. Apar și patru cuvinte compuse motivate morfo-semantic (*Mittagszeit, Fensterbank, Lehrerkasten, Kleiderhaken*), acestea fiind alcătuite din substantive ce aparțin lexicului de bază, care nu implică dificulăți de înțelegere, neprezentând modalități de compunere atipice. Propozițiile formate din aceste lexeme sunt alcătuite după o topică necomplicată, nefiind prezente inversiuni ori formulări deranjante. Verbele sunt plasate din punct de vedere sintactic în mod corect în poziția a 2-a, poziție specifică propozițiilor enunțiative ale limbii germane, astfel conținuturile enunțate fiind ușor de urmărit. Mai mult decât atât, în toate cele trei poezii citate apar enumerări ale formulelor de salut, ale persoanelor pe care le întâlnim zilnic și ale obiectelor din sala de clasă, pe care le folosim în mod curent. Tematica abordată se înscrie așadar în sfera de interes a copiilor de vârstă preșcolară și învățământ primar. Totodată, numărul verbelor utilizate este scăzut, și acestea făcând parte din vocabularul de bază al limbii germane. Verbele folosite apar conjugate la persoana 1 și a 2-a singular, iar în cazul verbelor *heißen* și *sein*, verbe care se introduc chiar la debutul procesului de învățare, apare în poezie și conjugarea la persoana a 3-a singular. Tot în primele ore se introduce și cazul dativ, care se exersează alături de nominativ, atât la singular cât și la plural, cu sau fără prepoziție. Acum se introduc și prepozițiile dinamice, care cer fie cazul dativ, fie acuzativul (*an, auf*), dar și prepozițiile obligatorii dativului (*zu*): ***zur** Mittagszeit, **zum** Abschied, **an** der Wand, **auf** der Fensterbank, **an** der Decke, **in** der Ecke, **an** dem Kleiderhaken, **an** der Tafel, **auf** den Tischen, **zu** Lehrer*. Se observă de asemenea absența expresiilor idiomatice, care ar îngreuna și deruta înțelegerea, precum și a verbelor cu particulă separabilă. Adjectivele și adverbele sunt și ele prezente în forma lor simplă, necesară construcțiilor lingvistice de început (*gut, aufmerksam*). Totodată se folosește în mod recurent, sub formă de substituenți pentru persoane cu nume proprii, pronumele personale la persoana 1, a 2-a și a 3-a (*ich, du, er, sie, es*) precum și pronumele posesive la persoana 1 masculin, feminin și neutru (*mein, meine, mein*). De observat sunt și preferințele pentru nume proprii scurte de copii, specifice limbii germane, astfel încât elevii să se familiarizeze cu un mic segment cultural în acest sens (*Müller, Tim, Kim, Flo, Jo, Sascha*) și cu o pronunție adecvată.

La această vârstă copiii agreează jocurile și activitățile didactice organizate sub formă de joc, în grupuri mici, dar ele îi învață, adesea să respecte reguli și să dezvolte spiritul de echipă. Cadrul didactic trebuie să știe că la această vârstă moralitatea constrângerii îl face pe copil să înțeleagă greu cum și de ce trebuie să adapteze regulile la diferite situații.

De aceea, este bine, ca poeziile, în concordanță cu destinația lor, să fie însoțite de imagini sau ilustrații viu colorate, nu prea stilizate, pentru a le capta copiilor atenția

și interesul pentru temele de abordat și pentru a le stimula acestora plăcerea de a exersa prin joc, fără a conștientiza scopul repetițiilor și a exrecițiilor. Ilustrațiile care însoțesc poeziile de mai sus se bazează pe o prelucrare vizuală a materialului prezentat în poezii, dar și pe reprezentarea realității sub formă directă. Funcțiile imaginilor la orele de limbă străină sunt așadar de reprezentare, informare și explicare. Există multe argumente în sprijinul folosirii imaginilor la orele de limbă străină. Cele mai des întâlnite sunt de ordin pedagogic, psihologic și medial (Vladu 2009: 105 f).

De asemenea, la vârsta preșcolară și în învățământul primar suportul auditiv, ca prelucrare auditivă a poeziilor, este de mare folos, indicând elevului aspectele paraverbale corecte în limba străină (tempoul, melodia, dinamica și articularea) și constituind pentru acesta un model de urmat. Tocmai de aceea, tonul vocii, împreună cu expresiile faciale și gesturile care însoțesc recitările, sunt foarte importante și i se întiparesc neintenționat copilului, ajutând la o învățare foarte bună. Funcțiile cuvintelor în contextul unei recitări adecvate și a unei ilustrări hazlii rețin de asemenea atenția și interesul copiilor. Cultivarea atenției la orele de limba germană este un obiectiv foarte important pentru reușita activității de predare-învățare.

Toate aceste aspecte, pe fondul unei melodii date de rima împerecheată și îmbrățișată, alături de respectarea melodiei cuvintelor și a propozițiilor în situații enunțiative, exclamative și interogative, conduc la o învățare neintenționată a foneticii, lexicului și gramaticii limbii germane, care pun bazele unei învățări complexe, temeinice și de lungă durată.

4. Concluzii

Așa cum se desprinde din analiza parcursă, învățarea limbilor străine depinde foarte mult de interacțiunea dintre emisfera stângă și dreaptă a creierului uman. Partea stângă a creierului gândește logic, abstract și analitic, dreapta pictural, emoțional și creativ. Centrul responsabil de învățarea limbilor străine este situat în emisfera stângă. Emisfera dreaptă vizează înțelegerea sensului deplin al comunicării.

Prin urmare, limba germană ar trebui învățată profitând de capacitățile ambelor emisfere ale creierului. De aceea, în alcătuirea structurii lingvistice a textelor de parcurs și a modului de ilustrare a acestora, trebuie să se țină cont de vârsta copiilor, interesul acestora pentru anumite teme din lumea copilăriei și dispoziția lor de învățare.

Datorită melodiei deosebite a cuvintelor bine alese și a propozițiilor atent formulate, precum și a ritmului jucăuș al versurilor, poeziile propuse captează atenția și interesul copiilor cu vârstă de până la 10–12 ani pentru limba germană, elevii însu-

șindu-și cu ușurință și neintenționat lexeme, sintagme și expresii lingvistice în contexte și colocații specifice. Versurile iscusit îmbinate stimulează așadar plăcerea pentru joc, nu numai între elevi prin adăugarea de mișcare, dar și cu lexemele, cărora copiii, suplimentar, le pot asocia melodii.

5. Bibliografie

1. Andresen, Helga/Funke, Reinold. *Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit*. În: Bredel, Ursula et. al. (Ed.): *Didaktik der deutschen Sprache*, vol. II., Schöningh: UTB, 2003: 438–451.
2. Cosmovici, Andrei. *Psihologie generală*. Iași: Polirom, 1996.
3. Kleinschroth, Robert. *Sprachen lernen. Der Schlüsel zur richtigen Technik*. Reinbek: Rowohlt, 2003.
4. Piaget, Jean. *Psihologia inteligenței* (trad.). București: Ed. Științifică, 1965.
5. Vladu, Daniela. *Curs practic ilustrat pentru micii începători în limba germană*. Cluj: Echinox, 2008.
6. Vladu, Daniela. *Die Rolle der Bilder im DaF-Unterricht auf Grundschulniveau*. În: *Neue Didaktik*. Cluj-Napoca: Fis Bildung Datenbank, 2009: 103–110.

BIONOTE: Daniela-Elena VLADU a îmbrățișat cariera didactică încă de la vârsta de 15 ani, când a ales să urmeze cursurile Liceului Pedagogic din Sibiu, secția germană. După absolvirea în 1995 a studiilor universitare la Facultatea de Litere, secția germană – română, din cadrul Universității Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, a predat limba germană în învățământul preuniversitar și ulterior universitar, obținând gradul didactic 1 în învățământ și în 2001 titlul de doctor în științe filologice la Universitatea de Stat din Viena, echivalat în 2002 cu același titlu în România. Din 2013 ocupă postul de conferențiar universitar la Facultatea de Litere, Departamentul de Limba și Literatura Germană din cadrul Universității Babeș-Bolyai. Ariile de predare vizează lexicologia și frazeologia limbii germane, teoria și practica traducerii literare și aspecte de interculturalitate. Domeniile de interes în cercetare se axează pe lingvistica generală, discursul științific, didactica limbii germane și pragmatica și lingvistica textului, domenii în care a publicat numeroase cărți și studii, atât în țară, cât și în străinătate. Câteva titluri relevante: Vladu, Daniela: *Deutsche Modalpartikeln und ihre Entsprechungen im Rumänischen. Eine Analyse anhand von DOCH, DENN, JA, WOHL, NUR, SCHON,* Hamburg: Dr. Kovač 2009, p. 246; *Șirag de lieduri în germană și română (cu CD)*, Cluj-Napoca: Echinox, 2009, p. 93; *Die Frau in Vierus rumänischen Gedichten: kulturspezifische Aspekte der deutschen Übertragung*. În: Pălimariu A-M./Berger, E. (Ed.): *Die fiktive Frau. Konstruktionen der Weiblichkeit in der deutsch-sprachigen Literatur*. Konstanz/Iași: Hartung-Gorre/Ed.Univ. « Al.I.Cuza », 2009. p. 426–441; *Verfasserreferenz in der rumänischen Wissenschaftssprache*. În: Knipf-Komlosi, Elisabeth/Öhl, Peter et. al. (Ed.): *Dynamik der Sprache(n) und der Disziplinen* [Budapester Beiträge zur Germanistik, Band 70], Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 2013, p. 211–216; *Das Gedichtübersetzen als freie Übersetzungsart. Drei deutsch-rumänische Übersetzungsversuche*. În: Studia UBB Philologia, Cluj-Napoca: Studia, 2013 p.191–199; *Sprache und Kultur in Jura Soyfers Gedicht „Begegenung mit Frau Zukunft 37 und dessen rumänischer Übersetzung*. În: Gräf, Rudolf /Stross, Verena (Ed.): *Österreichisch-siebenbürgische Kulturbeiträge. Ein Sammelband der Österreich-Bibliothek Cluj-Napoca-Klausenburg-Kolosvár. Bd.5*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2013. p. 45–56.

Practical Aspects of Using Audiovisual Materials in the Foreign Language Learning

Liana MUTHU
Babeș-Bolyai University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: Articolul de față analizează rolul utilizării mijloacelor audiovizuale ca materiale didactice auxiliare în procesul de predare/învățare a limbii engleze. În timpul anilor de studiu este necesară încurajarea studenților în aprofundarea și exersarea limbii străine studiate astfel încât aceștia să o poată folosi fluent atât în scopuri personale (ex. vorbirea de zi cu zi) cât și în contexte specifice. Drept urmare, utilizarea materialelor audiovizuale în procesul de predare/învățare are mai multe avantaje: ex. stimulează interesul față de cunoștințele predate prin perceperea limbii originale vorbite (intonație, accentul cuvintelor); vizualizarea imaginilor permite o înțelegere mai bună a legăturii dintre replicile personajelor sau discursul naratorului și firul acțiunii, cât și dobândirea deprinderilor de recunoaștere a unor cuvinte, etc. Așadar, este necesară familiarizarea studenților cu strategii care să-i ajute să fie creativi, să-și elaboreze ideile atât în comunicarea scrisă cât și în cea orală.

Keywords: didactic communication, audiovisual materials, teaching and learning strategies, prosodic features, specialised vocabulary

Cuvinte-cheie: comunicare didactică, materiale audiovizuale, strategii de predare și învățare, trăsături prozodice, vocabular specializat

1. The need to deal with multimodal texts

At the present time we frequently encounter texts where the message is communicated not only through text but also through the interaction between text and image. That's why it becomes necessary to teach our learners how to interpret these texts in which different modes interact. This thing is facilitated by the major tendency to use technology in the foreign language learning process.

The increasing use of multimedia in teaching provides many opportunities since multimodal texts communicate their message through more than one communication channel: e.g. a film clip incorporates spoken language and written language (in the form of subtitles), sound effects, moving images. In fact, the triple connection between text, sound and image, plus the optional element of translation, proves to be beneficial in the foreign language learning process from at least two perspectives: firstly, audiovisuals help the learners to increase and strengthen the foreign language

vocabulary; secondly, audiovisuals help the learners to improve their foreign language skills as they hear the genuine pronunciation of words and the intonation of sentences.

In the beginning, it is advisable that learners should be guided by a teacher when learning a foreign language. The teacher is the one who helps the learners to develop the necessary skills for using the foreign language in a creative way, so that they may extend and put in order their own ideas, either verbally or in writing. Thus, after watching a film clip, the teacher may resort to some strategies that provide good opportunities for learners to exercise their target language skills:

- *providing guided questions*: any question is an inquiry that "guides the learner towards particular bits of knowledge" (Chaudron 1995: 129). Answering the questions provided by the teacher, the learners have a chance to give their own examples and explanations, to make their own links and associations with a newly discussed context.
- *providing grammar rules*: sentences are formed not only by words, but also by structural units known as syntactic constituents. Since each grammar of a particular language is based on a set of rules with coherent structures that have to be apprehended, the learners may be asked to build up sentences, more or less complex, following the grammatical patterns indicated by the teacher.

During the foreign language learning process, speaking and writing are important skills that should be mastered. By mastering speaking and writing the learners will gradually become independent, being able to use the foreign language in a free way, either for their own purposes or in certain contexts.

2. The advantages of using audiovisual materials

Nowadays audiovisual materials, especially film clips, become helpful didactic tools for those who want to improve their foreign language skills. In many situations, the moving images could be relevant since they help the viewers to clarify the meanings of certain words especially when these words denote concrete objects. As a film in general is considered "a vehicle for creativity" (Chan, Herrero 2010: 5), when watching it the learners must be encouraged to think critically "to discuss issues and themes explored in the film to enhance their language skills and widen their vocabulary" (Chan, Herrero 2010: 5).

Unlike the classical method of learning, centred on print-based materials, in which learners just read a text and comment upon it, audiovisuals link expressions to reality. Since a moving image, as "a rendition of a real situation, conveys realistic

character to language learning" (Popa 1995: 16) audiovisual materials used in the foreign language learning process have several advantages:

- They develop the ability to listen to the original spoken language; prosodic features (i.e. intonation, stress patterns) can be improved while hearing texts with both a sound and a visual component.
- They provide meaningful context and vocabulary (i.e. words, idiomatic phrases); if they are helped by subtitles, the learners visualise better what is expressed in words and they make easier the connection between the characters' speech and plot.
- They stimulate the imagination; the visual images enhance creativity, so that comments, interpretations and arguments related to the topic brought into discussion are made possible.
- They facilitate the film clip understanding; when visualising the images, the learners may develop word recognition skills.

Consequently, audiovisual materials make learning experience more concrete, more realistic and more dynamic whereas they encourage the learners to think actively and to monitor their comprehension.

3. How to select audiovisuals for learning a foreign language

During classroom activities, the teacher should select a short video sequence of about two or three minutes long so that its subject matter and ideas could be fully exploited. In order to motivate the learners and stimulate discussion, the selected video should be interesting from a linguistic, cultural and thematic point of view. Moreover, the teacher must take into account the learners' language level: there are audiovisuals where the spoken words and idiomatic phrases are taken from the basic vocabulary or, some other audiovisuals comprise a semi-specialised or even a specialised vocabulary; then, the sentences uttered by the character (or characters) could be more or less complex.

Since learning by watching a film is one of the best ways to improve comprehension skills, teachers should avoid films with a high verbal density (i.e. the characters talk very quickly and sometimes their replies overlap) and where there is very little action. Therefore, teachers should select films that have an explicit plot and a close connection between characters' speech and action or between characters' utterances and moving image. For a better understanding of the video content, it is advisable that the characters speak at a slower rate.

4. Classroom activities for active learning

For analysing the way in which the English language is acquired by learners, we take as example a film suitable for the upper-intermediate or even advanced learners who have already had several years of formal instruction in English, i.e. a short fragment from *Home*, a 2009 documentary directed by Yann Arthus Bertrand. The documentary is an account about the present state of the Earth, its climate and how we as humans have harmful effects upon its future. The sequence chosen for discussion includes terminology from a larger domain, i.e. ecology, since the focus is on the diversity of life on Earth and how humans are threatening the climatic balance of the planet. Then, the same sequence includes terminology from a sub-domain, i.e. glaciology, since it shows how the glaciers are melting at the North Pole due to the climate change.

Before watching the film clip, the learners may appeal to their general knowledge related to the climate changes and try to answer some preliminary questions related to the topic discussed:

> e.g. What do you know about global warming? Do you know some causes that have favoured the global warming in the past years? Give some examples illustrative for these climatic changes.

Then, the students will watch the clip selected from the documentary *Home*. At the end of the video sequence there are some numerical facts collected for studying the frequency of the specialised terms used in a limited extent of time, terms that should be acquired by learners:

> 1.01.10 – 1.04.15
>
> It's all about *carbon*. In a few decades the *carbon* that made our *atmosphere* a furnace and that nature captured over millions of years allowing life to develop, will have largely been pumped back out. The *atmosphere* is heating up. It would have been inconceivable for a boat to be here for just a few years ago. Transport, industry, *deforestation*, agriculture ... our activities release gigantic quantities of *carbon dioxide*. Without realizing it, *molecule* by *molecule*, we have upset the Earth's *climatic balance*. All eyes are on the **poles** where the effects of *global warming* are most visible. It's happening fast, very fast. The north-west passage that connects America, Europe and Asia via the **pole** is opening up. The **arctic ice-cap** is melting. Under the effect of *global warming* the **ice-cap** has lost 40% of its thickness in 40 years. Its surface area in the summer shrinks year by year. It could disappear in the summer months by 2030. Some say 2015. The sunbeams that the **ice-sheet** previously reflected back now penetrate

the dark water, heating it up. The *warming process* gathers space. This **ice** contains the records of our planet. The concentration of *carbon dioxide* hasn't been so high for several hundred thousand years. Humanity has never lived in an *atmosphere* like this. Is excessive exploitation of our resources threatening the lives of every *species*? *Climate change* accentuates the threat. By 2050 a quarter of the Earth's *species* could be threatened with *extinction*. In these **polar regions** the balance of nature has already been disrupted.

Statistics belonging to the clip selected from the documentary *Home*:

- duration: 3 minutes and 5 seconds
- the total number of words: 256
- number of specialised language occurrences: 25
- number of specialised terms: 16

a) number of specialised terms from ecology: 11 (*carbon, carbon dioxide, atmosphere, deforestation, molecule, climatic balance, global warming, warming process, species, climate change, extinction*)

b) number of specialised terms from glaciology: 5 (**pole**, **ice-cap**, **ice-sheet**, **ice**, **polar region**)

The fragment chosen for discussion shows the effects of global warming that threatens our Earth. These effects have become very visible at the poles where the ice is melting. Watching the film clip, the learners will get the ability to recognize the vocabulary and what is happening on the screen. Its comprehension is enhanced by the interlingual subtitles since a "subtitled video provides a triple connection between image, sound in one language and text, normally in another, sound and text being typically linked by translation. This type of connection generally encourages strong associations for retention and language use" (Talaván Zanón 2006: 43) especially when, in the documentary, the narrator's voice and the moving image are synchronized: e.g. when the narrator says "All eyes are on the poles" (Rom. subtitling "Toți ochii sunt îndreptați spre poli") the moving image shows large pieces of ice floating on the ocean's surface. Moreover, an icebreaker that navigates through the thin ice-covered waters is noticed on the screen. Or, when the narrator says "The warming process gathers space" (Rom. subtitling "Procesul de încălzire câștigă teren") another moving image focuses upon the arctic land that has already remained uncovered by the melting ice. In fact, the narrator's speech and the images shot at the North Pole facilitate the film clip understanding.

After watching the video, the learners will answer some questions related to its topic. Doing such an exercise is beneficial for them from at least two points of view: firstly, they check themselves if they understand the film watched; secondly, they have a good opportunity to practise the new acquired vocabulary related to the ecology domain and glaciology sub-domain. Here are some questions that could be provided by the teacher:

a. Which are the causes of global warming?

b. Which are the effects of global warming?

c. How do we know that Greenland's ice-sheet is melting?

d. Can we prevent the warming process that threatens our planet?

Another way in which the learners may put into context the new acquired vocabulary is by trying to build up sentences of their own. In the text selected from the documentary *Home*, there are many *–ing forms*, i.e. present participles, gerunds, verbal nouns. Following certain grammatical patterns given as examples, *preposition + gerund* or *verb + preposition + gerund*, the learners may think to build up similar sentence structures related to the ice that is melting at the North Pole due to the global warming. They may think at certain prepositional verbs, *to keep on, to insist on, to succeed in* etc, followed by gerunds:

a. The warming process already felt at the global level *keeps on threatening* our ecosystem.

b. *Without being* conscious we have disturbed our Earth's climatic balance *by releasing* huge quantities of carbon dioxide in the atmosphere.

c. Many scientists *insist on warning* us about the danger caused by greenhouse gases emitted on different regions from our Earth.

d. The salt water that flows under the ice *succeeds in carrying* Greenland's ice-sheet into the sea.

Besides the fact that classroom activities help learners to think more deeply over the topic debated, they "enhance language awareness and increase communicative competence" (Neves 2004: 130). Learning a new language involves learning how to use words, grammatical rules and knowledge about that language to communicate with other people. Therefore, language is not just a body of knowledge to be learnt, but a social practice of meaning-making.

The main purpose of a foreign language course is to encourage the learners to use and refine the new learned language, by putting in context the acquired words,

idiomatic phrases and grammatical rules of the language in question. In this way, the learners gradually "become more independent in using and monitoring the use of the new language" (Woodward 2006: 121).

5. Conclusion

During school years, it is necessary that the learners should acquire the knowledge of the foreign language which will offer them the opportunity for further learning. The end of classes attended doesn't signify the end of learning, but only a stage in the learners' development. The purpose of any course is "to give momentum and direction, to establish vectors, so to speak, for subsequent learning, and thus to provide bearings whereby learners can make sense and learn from their own linguistic experience" (Widdowson 2003: 115). The foreign language acquired at school should stimulate learners' attention and interest, so that they may be motivated to improve it, by continuing to learn independently.

6. Bibliography

1. Arthus-Bertrand, Yann. *Home*. YouTube, 2009. `http://www.youtube.com/watch?v=jqxENMKaeCU&feature=watch-now-button&wide=1`
2. Chan, Deborah, and Carmen Herrero. *Using Film to Teach Languages*. Manchester: Cornerhouse, 2010.
3. Chaudron, Craig. *Second Language Classroom. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
4. Neves, Josélia. "Language awareness through training in subtitling." *Topics in Audiovisual Translation* 56. Ed. Pilar Orero. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 127–140, 2004.
5. Popa, Ecaterina. *Aspects of Theory and Practice in Teaching English as a Foreign Language*. Sibiu: Hermann Press, 1995.
6. Talaván Zanón, Noa. "Using subtitles to enhance foreign language learning." *Porta Linguarum* 6, pp. 41–52, 2006.
7. Widdowson, H.G. *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
8. Woodward, Tessa. *Planning Lessons and Courses. Designing sequences of work for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

BIONOTE: Liana MUTHU is a Senior Lecturer with the Department of Applied Modern Languages of the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She holds a PhD in linguistics. Her academic concerns are focused on researches in text linguistics, discourse analysis and translation studies, areas in which she has published two books and numerous articles in specialised journals and collective volumes, in Romania and abroad (e.g. Cambridge Scholars Publishing). So far, she has been involved in two national research projects on discourse analysis and an international one, *Clipflair,* that deals with foreign language learning through captioning and revoicing of clips.

Text audio-vizual și text verbal în didactica limbilor străine. Fundamente semiotice

Anamaria MILONEAN
Babeș-Bolyai University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: Lucrarea noastră dorește să sublinieze multiplele valențe ale textului audio-vizual în cadrul procesului de predare-învățare a limbilor străine și raportul acestuia cu textul verbal (suport didactic clasic, prin excelență). Demersul argumentativ pleacă, pe de o parte, de la rolul pe care îl joacă textul verbal în receptarea unui text audio-vizual, iar, pe de altă parte, de la definirea textului ca sistem complex de semne, între care se stabilesc relații multiple, caracterizate de fenomene de tipul sincretismului, al sinergiei și al sinesteziei. Importanța conlucrării celor două tipuri de texte (audio-vizual și verbal) în activitatea didactică ține, totodată, și de raportul dintre semnele iconice și cele simbolice în procesul de comunicare în general: dacă semnele iconice se bucură de o percepție mai rapidă și de o mai mare inteligibilitate, datorate cu precădere unor reguli convenționale de echivalență între obiect și semn, semnele simbolice (verbale, în cazul de față) au capacitatea de a forma mai ușor sintagme, fiind astfel ideale pentru a povesti, pentru a crea texte narative. Cu toate acestea, relația complexă dintre limbajul audio-vizual și limbajul verbal trebuie pusă pe seama faptului că, deși semnul simbolic (cuvântul, în cazul textului verbal) și semnul iconic (imaginea, predominantă în textul audio-vizual) își delimitează sfera de semnificare prin caracteristici specifice, ele își întind, totuși, valențele semnificante dincolo de propriile granițe: imaginea, devenind un instrument narativ, cuvântează, am spune noi, tot așa precum limbajul verbal se poate transforma în „imagine", arătând. Iar această dialectică se fundamentează inclusiv pe tendința aproape universală de a transforma semnele figurative în semne verbale, în construcții narative, descriptive, argumentative etc., aspect care stă la baza utilizării cu succes a textului audio-vizual în didactica limbilor străine.

Keywords: didactics of foreign languages, semiotics, audiovisual text, iconic sign, symbolic sign, figurative signs, verbal signs.

Cuvinte-cheie: didactica limbilor străine, semiotică, text audio-vizual, text verbal, semn iconic, semn simbolic, semne figurative, semne verbale.

1. Fundamente semiotice

Antichitatea a reprezentat, prin excelență, perioada gândirii ontocentrice, Renașterea pe cea a antropocentrismului; modernitatea a fost dominată de glotocentrism, iar *postmodernitatea* este recunoscută ca epocă profund *semiocentrică*, axată pe *pragmatică*, *interculturalitate* și *interdisciplinaritate*. (Cf. și Deely, 1997: 78–79).

Conceptul de *interdisciplinaritate* se afirmă pe fundalul fertil al dezvoltării studiilor de *semiologie/semiotică*[1], dominante pe scena cercetărilor umaniste contemporane. *Semiologia* este „știința care studiază viața semnelor în cadrul vieții sociale" (De Saussure, 1998: 41), luând drept model lingvistica, o „știință pilot" (Benveniste, 2000: 20, vol. II), și având un mecanism regulator și de generare – structura. *Semiotica*, ca „doctrină a naturii și varietăților fundamentale ale oricărei semioze posibile" (Peirce, *apud* Eco, 1982: 29), depășește însă structuralismul lingvistic, substituind „structurii structurarea, limbii vorbirea, semnificantului semnificatul, enunțului enunțarea, sistemului de reguli practica semnificantă, subiectului determinat subiectul determinant" (Rovența-Frumușani, 1999: 57). Semiotica înglobează așadar semiologia, transformând structuralismul într-o metodă care constă într-un set de reguli de funcționare, de interrelaționare, de condiționare reciprocă, pe când limba naturală rămâne „principala matrice semiotică", reprezintă „organizarea semiotică prin excelență", exercitând un „modelaj semiotic" asupra celorlalte (cf. și Benveniste, 2000: 53–54, vol. II), fără însă a avea pretenția de a acoperi întreaga sferă a semioticii.

Text verbal, comunicare de masă, muzică, film, teatru, benzi desenate, fotografie, arhitectură, kinezică și proxemică, retorică, publicitate, iată doar câteva dintre domeniile de cercetare ale semioticii, căci, „într-adevăr, nu pare nefiresc să se considere conceptul de semn ca fiind fundamental pentru științele omului, tot așa cum este conceptul de atom pentru științele fizice sau conceptul de celulă pentru științele biologice" (Morris, 2003: 97). Dacă plecăm de la premisa că semnele sunt fundamentul oricărei discipline, putem afirma, fără îndoială, faptul că *semioza* (ca proces de revelare și de investigare) este metoda semiotică indispensabilă tuturor dimensiunilor cunoașterii umane, „o pânză de păianjen întinsă cât natura însăși" (Deely, 1997: 62).

Caracterul comun al tuturor sistemelor semiotice este proprietatea de a semnifica (*semnificanța* sau *semioza*) și faptul că sunt alcătuite din unități de semnificanță (*semnele*). Stabilirea unei tipologii a semnelor are ca punct de referință tripla trihotomie peirceiană, axată pe fiecare dintre cele trei entități corelaționate: *representamenul*,

---

[1] Semiotica, „știința care se ocupă de geneza și funcționarea sistemelor de semne în natură și societate" (Marcus, 1985: 7), a fost văzută, în principal, ca un „termen-umbrelă" pentru diversitatea disciplinelor, având ca obiect de studiu totalitatea *semiozelor* ca procese de funcționare semnică. S-a vorbit adesea despre o semiotică „translingvistică", în cadrul căreia limbajul verbal este privit ca axă centrală (un interpretant universal), și despre o semiotică „infraverbală", în cadrul căreia sunt identificate zone semnificante diferite de limbă. Acestea sunt cele două mari direcții ale cercetărilor semiotice care au marcat domeniul studiilor umaniste (și nu numai) în secolul al XX-lea: *semiologia*, reprezentată, în descendență saussuriană, de A.J. Greimas, Roland Barthes, Julia Kristeva, Tzvetan Todorov, Georges Mounin etc., respectiv *semiotica*, ai cărei principali reprezentanți, pe linie peirceiană, sunt Charles Morris și Thomas Sebeok.

interpretantul, *obiectul*[2]. Cele trei tipuri de representamen sunt *qualisemnul* (o calitate care funcționează ca semn), *sinsemnul* (un lucru sau un eveniment real) și *legisemnul* (o lege, un semn convențional, care se actualizează în replica sa care este sinsemnul) (cf. Peirce, 1990: 275–276). Interpretantul, la rândul său, poate fi o *remă* (reprezintă obiectul în însușirile sale; este un termen), un *dicisemn* (reprezintă obiectul sub aspectul existenței reale; este o propoziție) sau un *raționament* (reprezintă obiectul în calitatea sa de semn; este un argument) (cf. *Ibidem*: 278–280).

Termenii celei de-a treia trihotomii, privitoare la relația semnului cu obiectul său (cf. *Ibidem*: 238–239, 276–278), sunt noțiunile cele mai exploatate în cadrul analizelor semiotice, dobândind o amplă utilizare descriptivă. Când se vorbește despre semne, se vorbește, în principal, de *iconi*[3], de *indici*[4] sau de *simboluri*[5].

---

[2] Cea mai complexă definiție a semnului (de care nu vor putea face abstracție cercetările semiotice ulterioare) aparține renumitului matematician, logician și filosof american, fondator al pragmatismului și al semioticii moderne – Charles S. Peirce. „Un semn, sau un representamen, este ceva care ține locul a ceva pentru cineva, în anumite privințe sau în virtutea anumitor însușiri. El se adresează cuiva, creând în mintea acestuia un semn echivalent, sau poate un semn mai dezvoltat. Semnul acesta pe care-l creează îl numesc interpretantul primului semn. Semnul ține locul a ceva, anume al obiectului său. El ține locul acestui obiect nu în toate privințele, ci cu referire la un fel de idee, pe care am numit-o uneori fundamentul representamenului." (Peirce, 1990: 269)

[3] *Iconul* este un „semn determinat de obiectul său dinamic în virtutea naturii sale interne proprii" (Peirce, 1990: 238–239) sau, cu alte cuvinte, un „semn conceput să semene cu, să simuleze sau să-și producă într-un fel sau altul referentul" (Sebeok, 2002: 27). Fundamentul iconismului este similitudinea, adică acea transformare prin care „facem să corespundă unui punct din spațiul real al expresiei, un punct din spațiul virtual al tipului de conținut" (Eco, 1982: 262). Cu alte cuvinte, asemănarea unui semn cu obiectul său determină o structură perceptivă „similară"/„asemănătoare" celei care ar fi determinată de obiectul imitat (cf. și Eco, 2003: 211–217).

[4] *Indexul* sau *indicele* este „un semn determinat de obiectul său dinamic în virtutea relației reale pe care o întreține cu el" (Peirce, 1990: 239) sau, altfel spus, „un semn sau o reprezentare, care se referă la obiectul său nu atât în virtutea unei similarități sau analogii cu acesta și nici pentru că este asociat cu însușirile generale pe care se întâmplă să le posede acest obiect, cât pentru că se află în conexiune dinamică (inclusiv spațială) cu obiectul individual, pe de o parte, și cu simțurile sau memoria persoanei căreia îi servește ca semn, pe de altă parte" (*Ibidem*: 296). Pentru Sebeok (2002: 28), indicele este un „semn care trimite la ceva sau la cineva în termenii existenței sau ai locației sale în timp sau spațiu ori în raport cu altcineva sau altceva". Asocierea dintre semn și obiectul său se face, așadar, în acest caz, prin contiguitate, iar nu prin asemănare sau similaritate, precum în cazul iconului.

[5] *Simbolul* este un „semn care stă în locul referentului său într-un mod arbitrar, convențional" (Sebeok, 2002: 28), fiind legat de obiectul său în virtutea ideii pe care interpretantul o are despre această legătură, a deprinderii sociale și culturale de a vedea această relație.

La rândul său, Iuri Lotman, fondatorul Școlii de semiotică a culturii (Tartu – Moscova), în lucrarea *Sémiotique et esthétique du cinema* (1977: 13–20), împarte semnele în două categorii: semne *convenționale* (simbolice – în primul rând cuvântul[6]) și semne *figurative* (iconice). Conform autorului, avantajele și dezavantajele utilizării celor două tipuri de semne în comunicare sunt următoarele:

a. semnul iconic:
   - se bucură de o percepție mai rapidă și de o mai mare inteligibilitate;
   - se supune și el unor reguli convenționale de echivalență între obiect și semn, cu un caracter metonimic (ex. reguli de proiectare), care poartă amprenta mediului cultural;
   - semnele figurative sunt percepute însă, în raport cu cuvintele, drept semne de „rang inferior", ele nefiind „capabile să mintă";

b. semnul convențional:
   - are capacitatea de a forma mai ușor sintagme, fiind dotat cu un plus de gramaticalitate;
   - este ideal pentru a povesti, pentru a crea texte narative, în timp ce semnele iconice se limitează la funcția de denotare (*dénomination*).

Cu toate acestea, trebuie să subliniem faptul că cuvântul este capabil să construiască imagini (este suficient să amintim doar fenomenul de *hipotipoză,* care constă într-un moment de oprire, de observație, o „punere în fața ochilor": *a spune arătând* și *a înțelege văzând*), pe când imaginea, la rândul ei, devine un instrument al povestirii (mai cu seamă în cadrul limbajului cinematografic, unde imaginea se transformă într-o imagine-în-mișcare).

Pe acest eșafodaj complex al raporturilor care se stabilesc între semnele simbolice și semnele iconice[7] se fundamentează și procesul de predare/învățare a limbilor străine prin utilizarea de materiale audio-vizuale – demers propus de proiectul *ClipFlair*.

Materialele elaborate în cadrul proiectului *ClipFlair* implică, în majoritatea situațiilor, un traseu didactic care pleacă de la un text audio-vizual: după ce a vizionat în prealabil un clip (un material audio-vizual), în limba străină pe care își propune să o

[6] „Le mot est l'exemple le plus typique, et culturellement le plus significatif, du signe conventionnel." (Lotman, 1977: 13) /„Cuvântul este cel mai tipic exemplu de semn convențional, și cel mai semnificativ, din punct de vedere cultural." (t.n.) (Am utilizat ediția franceză a lucrării lui Lotman, originalul rusesc nefiindu-ne accesibil).

[7] Cuvântul și imaginea filmică, în cazul cercetării de față.

studieze, utilizatorul (studentul) trebuie să desfășoare o suită de activități lingvistice (exerciții gramaticale, lexicale etc.), unele cu implicații culturale, menite să introducă cunoștințe noi sau să fixeze cunoștințe deja achiziționate. Acest demers se fundamentează inclusiv pe faptul că semnul simbolic (cuvântul, în cazul textului verbal) și semnul iconic (imaginea filmică) își delimitează sfera de semnificare prin caracteristici specifice, dar, în același timp, își întind valențele semnificante dincolo de propriile granițe: imaginea, devenind un instrument narativ, *cuvântează*, am spune noi, tot așa precum limbajul verbal se poate transforma în „imagine", *arătând*. Iar această dialectică are la bază tendința aproape universală de a transforma semnele figurative în semne verbale, în construcții narative, descriptive, argumentative etc.

După ce vom arăta succint în ce constă specificul textului filmic în raport cu textul verbal și vom reliefa relația care se stabilește între cele două sisteme semiotice (cinematografic și lingvistic), vom sublinia eficiența principalelor tipuri de activități propuse de unitățile *ClipFlair* în pedarea/învățarea limbilor străine.

2. De la textul audio-vizual la textul verbal: relații între sisteme semiotice

Un sistem „semiologic" (semiotic) se caracterizează prin modul de operare (simțul căruia i se adresează), prin domeniul de validitate (cel în care se impune), prin natura și inventarul semnelor sale, respectiv prin relația dintre semne sau, cu alte cuvinte, prin tipul său de funcționare. Există sisteme semiotice cu unități semnificante, conceptuale (între care se evidențiază limba), și sisteme cu unități nesemnificante, preconceptuale, (muzica, pictura etc.), care presupun, pentru a se naște și a se stabili ca sistem, o limbă care să le interpreteze. (Cf. Benveniste, 2000: 37–56, vol. II)

Limba naturală reprezintă, după cum am subliniat deja, „organizarea semiotică prin excelență", este „principala matrice semiotică", care exercită un „MODELAJ SEMIOTIC" asupra celorlalte sisteme semnificante (cf. *Ibidem*: 53–54) grație structurii și modului său de funcționare (constă din unități distincte – semnele verbale –, se manifestă prin referențialitate și enunțare, are un caracter intersubiectiv).

Căutarea fundamentelor cercetării noastre în spațiul unificator, amplu și complex al *semioticii* se datorează faptului că această *„trans-disciplină ecumenică"* (Parret, 2006) se ocupă cu studiul proceselor de semnificare și al diferitelor sisteme semnificante dintr-o perspectivă care să înglobeze toate tipurile de limbaj și diferitele forme de textualitate. Semiotica se dovedește a fi astfel terenul fertil pe care se poate grefa dialogul dintre două limbaje – limbajul verbal și limbajul cinematografic –, dintre două obiecte textuale – textul verbal și textul filmic.

La fel ca textul verbal, textul filmic, în calitatea sa de „obiect semnificant", cu o „derulare semnificantă" (lingvistică și nonlingvistică), pusă pe seama interrelaționării

diferitelor configurații semnificante, este un mijloc de comunicare și un „dispozitiv de reprezentare" (Vanoye, 1989: 10). Însă, în raport cu limbajul verbal, caracterul particular, deosebit de complex, al sistemului semiotic cinematografic constă, în opinia noastră, în capacitatea sa de a îmbina elemente/semne ce provin din sisteme semiotice diferite (sisteme cu unități conceptuale, precum sistemul verbal, sau preconceptuale – pictura, muzica).

Textul filmic este un text pluricodic care se impune prin simultaneitatea percepției diferitelor tipuri de limbaje. Filmul se structurează pe un cod vizual (care conține mesaje aparținând mai multor sisteme semiotice: culori, luminozitate, gestualitate, mimică, proxemică, vestimentație etc.) și pe trei coduri sonore: vorbirea, muzica, efectele sonore (cf. Sebeok, 2002: 33–35), fiind construit din elemente ce aparțin pe de o parte *profilmicului*[8] (personaje, obiecte, fundal/peisaj, elemente de scenografie/decor care se află în fața camerei, lumina, așezarea obiectelor și a personajelor, punerea în scenă), iar pe de alta *filmicului*, adică tot ceea ce ține de organizarea textului filmic în ansamblu, de la punerea în scenă la tipul de viziune și la alegerea modalităților expresive (tipuri cromatice, tipuri de plan/câmp, relații între planuri, camera de luat vederi, unghiuri de filmare, tipuri de montaj) (cf. și Ambrosini *et alii*, 2010: 16–45; Bertetto, 2010: 60–89).

Spre deosebire de textul verbal (cuvânt prin excelență), în care diferitele elemente ale unor sisteme semiotice nonverbale pot pătrunde doar sub o formă verbalizată[9], textul filmic se bucură de privilegiul de a transmite mesaje prin suprapunerea unor structuri semnificante eterogene care se oferă percepției spectatorului simultan, contribuind considerabil la crearea iluziei de realitate, conferind imaginii volum, tridimensionalitate. În timp ce lectura textului verbal presupune o receptare „sintagmatică", în succesiune, vizionarea filmului permite o receptare simultană a mesajelor provenite din diferitele sisteme semiotice.

Imaginea cinematografică se caracterizează astfel printr-o puternică capacitate de expresie: conceptul din limbă semnifică convențional, „inexpresiv"[10], obiectul realității, pe când lucrul din imagine îl arată, îl „exprimă" în mod „natural", analogic, global și continuu. Cu toate acestea, trebuie subliniat faptul că unul dintre criteriile care stau la baza inteligibilității filmului (alături de analogia perceptivă și de figurile

---

8 Prin termenul '*profilmic*' este desemnat tot ceea ce apare în fața camerei de filmat.

9 Pentru o abordare mai amplă a acestui aspect vezi Colceriu, 2008.

10 Se vorbește totuși despre un caracter preponderent expresiv al limbii în momentele sale aurorale, când cuvântul reda experiența concretă, obiectuală, pentru a se abstractiza apoi treptat, transformându-se în noțiune lingvistică. „Așadar, în epoca de plămădire a limbii, ca instrument de exprimare, cuvântul era semnul care exprima una sau mai multe însușiri *concrete* ale obiectului." (Stancovici, 1972: 28)

semnificante specific cinematografice) este cel al „codurilor de numire iconică” (cf. Aumont *et alii*, 2007: 142–148), care vizează atribuirea de nume obiectelor vizuale, prin limbă. Limbajul verbal nu poate fi deci exclus din interpretarea filmului: „lectura unui film necesită un travaliu paralel al percepției, el constând în punerea în funcțiune a limbajului interior, care caracterizează orice gând” (*Ibidem*: 127).

În ceea ce privește descrierea raportului dintre mesajul verbal și imagine, teoreticienii (cf. Barthes, 1982: 30–33; Gaudreault, Jost, 1990: 67–71) optează, în principal, pentru doi termeni: *ancorare* (*ancrage*), respectiv *releu* (*relais*), în cazul benzilor desenate și, cu precădere, al filmului. Pe palier semantic, textul verbal ajută la interpretarea imaginii prin clarificarea relației dintre semnificant și semnificat, în cadrul a ceea ce numim, cu o sintagmă comună, „descrierea denotativă a imaginii”; el ghidează interpretarea, propunând o selecție a elementelor semnificante și etalându-și valoarea „represivă”, adesea cu valențe ideologice. „Rar în cadrul imaginii fixe, acest cuvânt-releu devine deosebit de important în cinematografie, unde dialogul nu are doar simpla funcție de elucidare, ci face să progreseze acțiunea, eliberând, prin suita de mesaje, sensuri care nu se găsesc în imagine.”[11] (Barthes, 1982: 33) (t.n.) Pe palier narativ, mesajul verbal, scris sau rostit, ajută la construirea lumii diegetice prin situarea în timp și spațiu, prin numirea și caracterizarea personajelor; în același timp, poate rezuma acțiunea sau poate conferi narațiunii o temporalitate diferită de cea strict cronologică.

Pe aceste fundamente semiotice se sprijină întreaga arhitectură a proiectului *ClipFlair*, care propune o metodă inovativă de predare/învățare a limbilor străine, plecând de la texte audio-vizuale. Majoritatea unităților de învățare implică activități didactice ce presupun o continuă pendulare de la imagine la textul verbal, fie că este vorba de descrieri denotative ale imaginilor, de comentarii sau de narațiuni. Textul audio-vizual își dovedește eficiența în cadrul procesului de învățare prin capacitatea sa de a implica afectiv utilizatorul (studentul), aspect ce trebuie corelat cu puternica impresie de realitate pe care o creează imaginea cinematografică în principal datorită faptului că este o imagine în mișcare. Impresia de realitate[12], pe care spectatorul o are în fața filmului, se datorează bogăției perceptive a materialelor filmice co-prezente (imagini, limbaj verbal, sunete etc.), coerenței universului diegetic prezentat,

---

[11] „Rare dans l’image fixe, cette parole-relais devient très importante au cinéma, où le dialogue n’a pas une fonction simple d’élucidation mais où elle fait véritablement avancer l’action en disposant, dans la suite des messages, des sens qui ne se truovent pas dans l’image.” (Barthes, 1982: 33)

[12] Spunem *impresie*, *iluzie*, deoarece, de fapt, totul se reduce la un mecanism perceptiv în virtutea căruia spectatorul restabilește mental continuitatea și mișcarea acolo unde, în realitate, este vorba doar de fragmentarism, de discontinuitatea și de fixitatea planurilor.

puternic subordonat verosimilului, și, în primul rând, mișcării, percepută întotdeauna ca moment actual. Mișcarea conferă corporalitate obiectelor, le pune în relief, le detașează de fundal; eliberat de suportul său, obiectul se „substanțializează", dobândind un caracter volumic. (Cf. și Metz, 1978: 13–24, 115–118)

În cadrul textului filmic, cuvântul și imaginea, cuvântul și gestul sunt împreună, cuvântul și muzica acționează împreună, în sinergie[13], dând formă unui sincretism în cadrul căruia fiecare formă expresivă participă la întreg cu ceea ce are mai prețios, îmbogățindu-l și devenind ea însăși mai puternică. Prin joncțiunea diferitelor sisteme semiotice, sincretismul duce la apariția unei noi entități sintetizatoare, cu semnificații sporite. Iar această intensă conlucrare a imaginii și a cuvântului nu face altceva decât să susțină eficiența utilizării materialului audio-vizual în cadrul procesului didactic: plăcerea de a urmări imaginea în mișcare alunecă, în mod subtil, spre plăcerea de a „traduce" vizibilul în cuvinte, de a-l descrie, de a-l comenta și desigur, de a transforma cuvântul rostit în cuvânt scris, prin subtitrare.

Așadar, spre deosebire de metoda clasică de predare a limbilor străine, metoda didactică propusă de *ClipFlair* aduce un spor motivațional, mizând pe importanța păstrării contextului în care se desfășoară astăzi, cu precădere, intelectul uman, și anume lumea deosebit de puternică, de pregnantă a imaginilor.

3. Bibliografie

1. Ambrosini, Maurizio, și Lucia Cardone, Lorenzo Cuccu. *Introduzione al linguaggio del film*. Roma: Carocci editore, 2010.
2. Aumont, Jacques, și Alain Bergala, Michel Marie, Marc Vernet. *Estetica filmului*, trad. în limba română de Maria Mățel-Boatcă, Andreea Pop, Adina-Irina Romoșan. Cluj-Napoca: Idea, 2007.
3. Barthes, Roland. *L'obvie et l'obtus. Essais critiques III*. Paris: Seuil, 1982.
4. Benveniste, Ėmile. *Probleme de lingvistică generală*, vol. II, trad. în limba română de Lucia Magdalena Dumitru. București: Teora, 2000.
5. Bertetto, Paolo. *La macchina del cinema*. Bari: Laterza, 2010.
6. Colceriu, Anamaria, „Semiotica mesajelor nonverbale în *Ghepardul* de Giuseppe Tomasi di Lampedusa". *Philologica Banatica*, vol. II. 2008: 91–102.
7. De Saussure, Ferdinand. *Curs de lingvistică generală* ¸ trad. în limba română de Irina Izverna Tarabac. Iași: Polirom, 1998.
8. Deely, John. *Bazele semioticii*, trad. în limba română de Mariana Neț. București: All, 1997.
9. Eco, Umberto. *Tratat de semiotică generală*, trad. în limba română de Anca Giurescu și Cezar Radu. București: Editura științifică și enciclopedică, 1982.

[13] Termenii de 'sinergie' și 'sincretism' au în compoziție prefixul *syn-* (particulă a proximității, în opoziție cu *meta-*, particulă a distincției), un prefix care actualizează însă semnificații diferite: fuziune (în cazul sinergiei), respectiv joncțiune (în cazul sincretismului).

10. Eco, Umberto. *O teorie a semioticii*, trad. în limba română de Cezar Radu și Costin Popescu. București: Meridiane, 2003.
11. Gaudreault, André, și François Jost. *Le récit cinématographique*. Paris: Nathan, 1990.
12. Lotman, Iuri, *Sémiotique et esthétique du cinéma*, trad. în limba franceză de Sabine Breuillard. Paris: Éditions sociales, 1977.
13. Marcus, Solomon. *Semnificație și comunicare în lumea contemporană*. București: Pontica, 1985.
14. Metz, Christian. *Essais sur la signification au cinéma*. Paris: Klincksieck, 1978.
15. Morris, Charles. *Fundamentele teoriei semnelor*, trad. în limba română de Delia Marga. Cluj-Napoca: Editura Fundației pentru Studii Europene, 2003.
16. Parret, Herman. *Sutures sémiotiques*. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2006.
17. Peirce, Charles. *Semnificație și acțiune*, trad. în limba română de Delia Marga. București: Humanitas, 1990.
18. Rovența-Frumușani, Daniela. *Semiotică, societate, cultură*. Iași: Institutul European, 1999.
19. Stancovici, Virgil. *Logica limbajelor*. București: Editura Științifică, 1972.
20. Sebeok, Thomas. *Semnele: o introducere în semiotică*, trad. în limba română de Sorin Mărculescu. București: Humanitas, 2002.
21. Vanoye, Francis. *Récit écrit, récit filmique*. Paris: Nathan, 1989.

BIONOTE: Anamaria MILONEAN – teaching assistant, Department for Applied Modern Languages, Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University of Cluj-Napoca, Romania. Courses/seminars tutored: Italian Contemporary Language: Morphology and Syntax, Romanian Language, Didactics of Translation, Language for Specific Purposes. Her research is focused on linguistics, semiotics and translation studies. Ph.D in Philology, thesis: From novelistic to filmic discourse The Leopard by Giuseppe Tomasi di Lampedusa – (a linguistic and semiotic approach). She has publications in linguistics and translation theory, among which: *Il ruolo della linguistica teorica nella traduzione,* in *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées,* 2009; *Dal discorso romanzesco al discorso filmico, Il Gattopardo, di Giuseppe Tomasi di Lampedusa,* in *Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées,* 2010; *Prospettive sull'enunciazione nel testo narrativo, dall'approccio strutturalista alla visione ScaPoLine,* in *Studia Universitatis Babeș-Bolyai. Philologia,* 2010.

Creativity and Innovation in Learning Romanian as a Foreign Language

Anamaria RADU, Alexandra COTOC,
„Babeș-Bolyai" University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat. Lucrarea de față își propune să analizeze un corpus de mai multe lucrări reprezentând sarcini de dublare, subtitrare și producere liberă de text ale studenților din anul pregătitor care studiază româna ca limbă străină. Discursurile autentice sunt rezultatul folosirii activităților ClipFlair și sunt narațiuni scurte, eseuri și subtitrări.

Ne vom îndrepta atenția asupra studenților de nivel B1. În același timp, observând CECR, prezentăm aspectele multifațetate întâlnite în discursurile lor: chestiuni morfosintactice și lexicale.

Deși discursurile studenților sunt diferite față de ceea ce ar produce vorbitorii nativi, considerăm că aceștia creează un cod lingvistic nou, atât la nivel stilistic, cât și la nivel morfosintactic. Astfel, cursanții străini care studiază româna ca limbă străină produc discursuri care sunt rezultatul unui sistem dinamic care implică trecerea prin filtre cognitive precum limba engleză sau limbile lor materne. În consecință, observăm aspecte precum: calcuri lingvistice, folosirea cuvintelor străine cărora le adaugă morfeme românești, schimbare de cod, prieteni falși etc.

Mai mult decât atât, având în vedere dificultățile pe care le presupune studiul limbii române (acordul, genul, conjugarea complexă a verbelor, cliticele în dativ și genitiv etc.), considerăm că discursurile lor trebuie privite ca dovezi ale progresului în învățarea limbii române, în special când se utilizează resurse audio-vizuale.

Keywords: Romanian L2, creativity, multidimensional aspects, morphosyntactic features, linguistic code.

Cuvinte-cheie: Română L2, creativitate, aspecte multifațetate, trăsături morfosintactice, emorphosyntactice, cod lingvistic.

0. Introduction

Observing the Common European Framework for Foreign Languages (the CEFR), this paper aims to analyse a corpus of 20 writen tasks of 10 students in the preparatory year who study Romanian as a foreign language. The tasks were given during the Romanian courses at the Department of Romanian Language and Civilization, from the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca. We integrated activities from the ClipFlair gallery:

They watched videos on the ClipFlair platform and they were assigned the task to fill in the missing parts of the given subtitles and to write essays, comments, different endings for the stories in the video.

The first part introduces important theoretical aspects of the CEFR for B1 level.

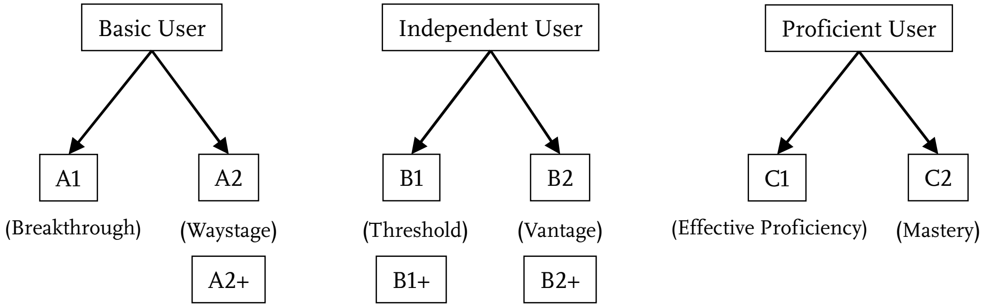
In the second part we describe the most important characteristics of writing tasks from our point of view and we highlight the fact that at this level they are a "developmental process" (Hyland, 2003: 9).

In the third part we analyse the written corpora which consists of drafts written by students during classroom tasks. We identified three aspects which intertwine: creative, lexical and morphosyntactic aspects. We observe that foreign students sometimes produce discourses which are influenced by their mother tongue or by English.

Theoretical Aspects of The CEFR B1

The Common European Framework is the point of reference when teaching and learning Romanian as a foreign language. "The Common European Framework is intended to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from the different educational systems in Europe. It provides the means for educational administrators, course designers, teachers, teacher trainers, examining bodies, etc., to reflect on their current practice, with a view to situating and co-ordinating their efforts and to ensuring that they meet the real needs of the learners for whom they are responsible" (The CEFR, 2001: 1). Moreover, teaching and learning become a coherent process due to the CEFR and this is reflected in the students' results.

We focus on writing tasks of students B1 level. We consider this level to be the most interesting to analyse, given that at this point students are in a transition state from "basic users" who need constant guidance from teachers to "independent users".



(Cf. The CEFR, 2001: 23, 32)

In the descriptions of levels available in the CEFR, B1 level is the Threshold Level. It is the ability to produce messages in a range of contexts, express the main point he/she wants to make comprehensibly, exploit a wide range of simple language flexibly to express much of what he or she wants to, make a complaint, write formal and informal letters, short commercials etc. (Cf. CEFR, 2001: 34).

In the teaching process we also have to take into account the learners' perspective because "writing is learned, not taught" (Hyland, 2003: 9). That is why we mention the self-assessment grid for writing at B1 level:

B1: "I can write clear, detailed text on wide range of subjects related to my interests. I can write an essay or report, passing on information giving reasons in support of or against a particular point of view. I can write letters highlighting the personal significance of events and experiences" (The CEFR, 2001: 26–27).

2. Writing Tasks

"Writing is a way of sharing personal meanings and writing courses emphasize the power of the individual to construct his or her own views on a topic. Teachers see their role as simply to provide students with the space to make their own meanings within a positive and cooperative environment. Because writing is a developmental process, they try to avoid imposing their views, offering models, or suggesting responses to topics beforehand" (Hyland, 2003: 9).

"Tasks are a feature of everyday life in the personal, public, educational or occupational domains" (The CEFR, 2001: 157) and, accordingly, the ClipFlair activities contain meaningful tasks related to everyday life, especially to students in the preparatory year, who have to live and go to courses for at least three years in Romania.

We argue that writing tasks should be diversified and always preceded by pre-writing activities like: brainstorming, starburst, clustering, looping, free-writing, the journalists' questions (*who?*, *what?*, *when?*, *where?*, *why?*, *how?*), discussions etc.

2.1. Writing Skills for Intermediate Learners of Romanian

Asención-Delaney and Collentine state that "pragmatic abilities affect L2 discursive abilities, the assignment of discursive roles to grammatical constructs, and learners' use of discourse markers" (2011: 300). However, we highlight that the pragmatic abilities formed in L1 shape, rather than affect, L2 discourse production. That is why we consider that we should not talk about students' making mistakes in L2, but about using a language variety in progress. Furthermore, we emphasize that even if in the CEFR we encounter the word "mistake" or "error", these words should be avoided.

The CEFR identifies some parameters of L2 production at B1 level (2001: 110):

The student "has a sufficient range of language to describe unpredictable situations, explain the main points in an idea or problem with reasonable precision and express thoughts on abstract or cultural topics such as music and films. Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events, but lexical limitations cause repetition and even difficulty with formulation at times".

3. Corpus Analysis

The corpora consist of short narratives, but also short comments and essays. We mention that all these texts are drafts written by students during classroom tasks.

We focus on these drafts and not on the final texts because they reveal more the students' L1 influence or English influence (we can observe linguistic calques, code switching, sometimes they even provide the English translation between brackets etc.) and creative aspects in L2 language. We could even say that a new linguistic code is created.

We created three categories for our corpora: creative, lexical and morphosyntactic aspects. We mention that creativity is present in all of them. Of course, students are not aware of this fact; they produce these structures by instinct.

3.1. Creative Aspects

"Creativity is a puzzle, a paradox, some say a mistery. Inventors, scientists, artists rarely know how their ideas arise. They mention intuition, but cannot say how it works" (Margaret Boden in Boden, 1994, apud. Carter 2004: 24). This is also the case for L2 production: students use their intuition in order to put together a puzzle with the pieces they have at their disposal. We will illustrate this in the examples below.

- The students use foreign words and structures to which they add Romanian endings/morphemes:

  am ***caminat*** (the student uses the Spanish verb *caminar*, the Romanian verb is used with the reflexive pronoun: *a se plimba – ne-am plimbat – we took a walk*);

  am ***olvidat*** (from the Spanish verb olvidar, in Romanian: *am uitat – I forgot*);

  eu ***impar*** *limba română* (from the Italian verb *imparare*, in Romanian: *eu învăț limba română* – I learn Romanian);

eu ***pens*** *că* (from the Italian verb *pense*, in Romanian *eu cred că* – I think that); *ea* ***expectă*** *ca el să vorbească primul cu ea* (from the English verb *to expect*, the Romanian verb is *așteaptă* –she expects him to talk first).

- Code-switching. Unlike spontaneous spoken productions and online discourses, in L2 written tasks, students switch to English or other languages sometimes:

Orașul meu este un oraș ***viv*** – my city is a vivid city. The student uses the French adjective;

Camera mea preferată este ***blue*** – my favourite room is blue. The student uses the English adjective, instead of the Romanian adjective *albastru*;

În weekend sunt ***free*** *și fac* ***shopping*** – in this sentence, there are two English words: the adjective *free* (Romanian: liber) and the noun *shopping* (the Romanian noun: *cumpărături*;

are ***party*** *la cămin* – the English word **party** is used also by native speakers of Romanian in everyday conversations;

eu am ***corses*** – from the English noun *courses*;

aussi que – instead of the Romanian **așa că** (so that);

pe masă este un ***telephone*** – There is a telephone on the table;

nu am ***television*** – I do not have a TV;

bo zi – this structure is used by the student as a closing formula to a letter. He/she wanted to say *have a nice day*, the English equivalent for *o zi bună*. He/she uses a French word, but wrote it as it is pronounced;

Folosim ***prodotti toxice*** – the Italian noun *prodotti* is used instead of the Romanian noun produse (products).

There are other creative aspects that we observed in our L2 written corpora and we divided them into two categories: lexical aspects and morphosyntactic aspects.

3.2. Lexical Aspects

According to the CEFR, the vocabulary range for B1 is:

B1: The student "has a sufficient vocabulary to express him/herself with some circumlocutions on most topics pertinent to his/her everyday life such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events" (2001: 112).

We would add to these descriptions the fact that the L2 lexicon is not a static aspect of the linguistic competence, but "a dynamic system, comprised of interacting,

developing subsystems, and can have theoretical and pedagogical implications" (Caspi and Lowie, 2010: 18–19).

"Like other dynamic systems, language develops nonlinearly and is affected not only by input, but also by interactions between its componential subsystems, such as specific languages known" (Caspi and Lowie, 2010: 3). Thus, foreign students who study Romanian sometimes produce discourses which are the results of a dynamic system which involve cognitive filters like English or their mother tongues. This is very well reflected in our selected examples.

One interesting aspect in our corpora is represented by the production of **linguistic calques**. Of course, students do not use calques on purpose. Some examples in which student use English as a cognitive filter are:

- ***Facultatea de lege*** – instead of the Romanian noun phrase *Facultatea de Drept* (The Faculty of Law);
- ***Toți doi se numesc...*** – From the French structure *tous les deux* (both of them);
- *Fiecare persoană are **goluri** diferite*. The student wanted to write: *Each person has **different goals*** but he/she is influenced by English and uses the word "goluri" which in Romanian means *empty spaces* or *the point scored in some sports*; and it does not have the meaning of *aim* or *purpose* as in English. The student should have written *scopuri diferite*.
- ***Mergi pentru plimbare** cu prietena ta* – go for a walk with your girlfriend (Mergi **la** plimbare);
- *Temperaturile niciodată **merg** la 30 de grades* – temperatures never go to 30 degrees. In this situation, a native speaker would use the verb a ajunge (to reach). Moreover, in Romanian, we have to use double negotiation, unlike English;
- *Familia mea locuiește în Albania **despre** 27 de ani* – my family has been living in Albania for about 27 years. In Romanian, we use the preposition *de*. The intended meaning was *approximately 27 years* which in Romanian cannot be rendered by *despre*;
- *Aleargă în parc **pentru** 10 minute* – he is running in the park for 10 minutes. The Romanian sentence does not contain the preposition *pentru*;
- *Este un oraș mic în SUA cu altitudine foarte **înaltă*** – it is a small town in the USA with a very high altitude. In Romanian: *altitudine mare*;
- *Fetele sunt douăzeci de ani* – the girls are 20 years old. In Romanian, age is expressed with the verb to have: *fetele au douăzeci de ani*.

- Noi deja avem multe **străzi** să înțelegem ceea ce e nou. The intended meaning is: We already have a lot of **ways** to understand what is new. In Romanian, the word stradă (sg.)/străzi (pl.) means street/streets. In order to express the intended meaning (ways), we need to use the word cale (with the plural căi). This example is interesting because the student knew intuitively that in Romanian there is a word like the English word way, which has a metaphorical meaning, but because his/her level was B1, he/she might have not learned the appropriate word at that time.

L2 B1 students use false friends. This is also a result of the cognitive filter they use during the interaction in Romanian:

- *Iordan are munți și văi, în vest o mare și un **lanț mintal**.* The word by word translation in English is: *Jordan has mountains and valleys; in the west it has a sea and **a mental chain**.* The student wanted to say *mountain range*;
- *El lucrează într-o **factură**.* The word by word translation in English is: *he works in a **receipt**.* The student wanted to say *factory*, which in Romanian is *fabrică*;
- *Consumă legume și fructe proaspete pentru că sunt foarte bune pentru **organizăm**.* The translation in English is: *He eats fresh vegetables and fruit because they are very good for the we organize.* The result is a mixture between the Romanian verb *to organise* and the pronunciation of the noun *organism* in English;
- *Am făcut **rezervație** la hotel.* The intended meaning was *I booked a room in a hotel.* In Romanian, we would use the word *rezervare*. The word *rezervație* means *(nature) reserve.*

3.3. Morphosyntactic Aspects

In the CEFR, the grammatical accuracy description for B1 is:

B1: The student "communicates with reasonable accuracy in familiar contexts; generally good control though with noticeable mother tongue influence. Errors occur, but it is clear what he/she is trying to express. Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations" (2001: 114).

Some of the difficulties that foreign students encounter when studying Romanian are agreement, gender, complex verb conjugation, the genitive/dative clitics. However, we do not focus on these aspects, but on things that we consider to be stimulating from the point of view of both linguists and teachers. Moreover, the purpose of this paper is not to provide a list of common difficulties in learning

Romanian, but to highlight that students find innovative solutions to express complex thoughts even if they were not taught several grammatical structures at these levels. Consequently, we also have to bear in mind that "the acquisition of a grammatical structure is a gradual process, not a sudden discovery as the intuitive view of correction would imply" (Truscott, 1996: 342).

We have observed several interesting morphosyntactic aspects:

- When students know the meaning of a word, but they do not know the entire lexical family of that word, they use the word they know even if it is not the grammatical category that the context requires. For example:

  ***Schimbe** (changes) sunt dificile pentru mulți oameni.* [Changes are difficult for many people]. The student uses the verb *schimbe,* instead of the noun *schimbările*, but he writes the English noun in brackets.

  ***Desparte** (break-ups) sunt experiențe...* [Break-ups are experiences...]. The student writes the verb *desparte,* instead of the noun *despărțirile.*

  *Experiența poate să ne **ajutor** (to help us)* [Experience can help us]. Instead of the verb *să ne ajute,* the student uses the noun *ajutor.*

  *Este urâtă, dar este **repedă**.* [She is ugly, but she is quick]. Instead of using the adjective *rapidă*, the student adds the femine ending *ă* to the adverb *repede.*

- Students need to use a particular verbal mode, but because they don't remember it, they try to guess the form:

  *Dar **zici**-mi, vii aici des?* [But tell me, do you come here often?]. The verb *zici* is the Indicative, 2nd person, present form. Unlike English, the Imperative has another form in Romanian: *zi.*

  ***Spui**-mi ce face fratele tău.* [Tell me what your brother is doing]. The verb *spui* is the Indicative, 2nd person, present form. Unlike English, the Imperative has another form in Romanian: *spune.*

  *Ea ne-a văzut. Repede! **alergi** pentru viața ta!* [She saw us. Quick! Run for your life]. The verb *alergi* is the Indicative, 2nd person, present form. Unlike English, the Imperative has another form in Romanian: *aleargă.* At the same time, we can observe another linguistic calque: *alergi pentru viața ta (run for your life!).* The use of this linguistic calque, together with the assumption that the Romanian Imperative functions like the English imperative, highlight once again that the students use English as a cognitive filter.

- Following the English pattern of the subordinate clauses introduced by *that*, students produce the following sentences:

  Sărbătorile ne oferă multe diferite emoții **că** putem să le...[Holidays give us many different feelings **that** we can...]. In Romanian, he/she should have written: Sărbătorile ne oferă multe diferite emoții **pe care** putem să le....

  *Nu toate lucrurile **că** credem că sunt bine pentru noi*...[Not all the things **that** we think are good for us]. In Romanian, he/she should have written: ***care***.

In both examples, he/she should have used the relative pronoun *pe care/care* and not the conjunction *că*.

  *Ultima dată **că** l-am văzut*...[Last time [**that**] I saw him]. In Romanian, he/she should have used: *Ultima dată **când** l-am văzut*.

- We can observe the English filter even in fixed expressions:

  La cel puțin (at least) *când o hrănesc*. [At least when I feed her]. In Romanian, the expression does not contain the preposition *la*: *Cel puțin*....

  Am nevoie să plătesc doctori **în fiecare ore** (every time). [I need to pay the doctors every time]. In Romanian, the equivalent for every time is de fiecare dată.

  *Poate voi merge **un mai o data** (one more time) la magazin*. [Maybe I will go one more time at the store]. The Romanian equivalent is *încă o dată*.

- Word order is sometimes also influenced by English:

  Calitățile nu sunt mai destule. [Qualities are not enough anymore]

  *Câinii tăi nu sunt foarte frumoși **nici**, știi?* [Your dogs are not that beautiful **either**, you know?] This sentence follows the English word order. The Romanian word order is: ***Nici** câinii tăi nu sunt foarte frumoși, știi?*

  *Nu îi place de tine **nici** (he does not like you either)*. [He doesn't like you **either**]

  *Vreau să fac **mai ceva** (some more) cumparaturi*. [I want to do some more shopping]. The adverb *mai* has a special status in Romanian because it is always placed between the auxiliary/adverb of negation (*nu*)/conjunction (*să*) and the main verb: *să **mai** fac*.

- Prepositions represent a difficult aspect for B1 students:

  *Televizorul are mare influență **pe** noi*. [The television has a big influence **on** us]. The Romanian structure requires a Genitive preposition: *are mare influență **asupra noastră***.

A râs ***pe*** *ea.* [He laughed at her]. In Romanian: *a râs* ***de*** *ea.*

De *foarte mult timp în urmă...* [A very long time ago...] There are two possible linguistic contexts: we can say: *de mult timp*, but with the structure *în urmă* (*ago*) we say: ***cu*** *foarte mult timp în urmă.*

Lucrurile ***pe*** *care oamenii au nevoie...* [The things that people need...] In Romanian we use the expression *a avea nevoie* ***de*** *ceva* (*to need something*).

The following three examples are a consequence of the fact that the students tend to use the *pe* morpheme even when another preposition was required, resulting in having two prepositions for the same pronoun:

Niște ***<u>pe</u> dintre*** *ele sunt mai dificile.* [Some of them are more difficult]

Relația ***cu <u>pe</u>*** *noi...* [The relation with ourselves]

Fiecare ***<u>pe</u> dintre*** *noi are...* [Each one of us]

- The following examples reflect the fact that students tend to use structures they hear very often. This is the case of the Romanian indefinite article *niște* (pl.) which is often used, especially when teaching nouns. In some of the cases, natives would rather use the indefinite pronoun (adjective): *unele/unii, câteva/câțiva.*

Te-am văzut cu ***niște zile*** *în urmă aici.* [I saw you here a few days ago] – ***câteva*** *zile.*

Niște oameni *vor să devină bogați sau cunoscuți.* [Some people want to become rich or famous] – ***unii*** *oameni.*

Niște categorii *de mâncare nu sunt bune.* [Some kinds of food are not good] – ***unele*** *categorii.*

Niște ori *este important...* [Sometimes it is important...] In this example, uses *niște ori* instead of the adverb *uneori.*

In other cases, students use *niște* even if they already used another indefinite pronoun:

Pentru ***<u>niște</u> alții*** *este mai important să...* [For others it is more important to...].

<u>Niște</u> alții *aleg un drum diferit.* [Others choose a different path].

- The most interesting structure is the following:

– Poți să-mi cumperi o apă? ***Mi-e trist.*** [Could you buy a bottle of water for me? I am *sad].

– Desigur... Poftim! Ce frumoasă zi este astăzi și linistită. [Of course...Here you are! What a beautiful and peaceful day!]

– *Da este bună, îți mulțumesc pentru apă.* [Yes, it is good, thank you for the water].

At the cognitive level, the student mixed two codes: the Romanian expression with the Dative case: *mi-e **sete**/foame/frig/etc.* [I am **thirsty**/hungry/cold/etc.] and the word *trist* (which resembles the English word *thirsty*). The result is: *Mi-e trist!* which does not make sense in Romanian.

5. Conclusions

Students who learn Romanian as a foreign language go through a learning process which sometimes involves language transfer from the mother tongue or from English. This reflects language creativity in their writing tasks.

After analysing the corpus consisting of 20 writen tasks of 10 students in the preparatory year who study Romanian as a foreign language, we observed three aspects which intertwine: creative, lexical and morphosyntactic aspects. Foreign students sometimes produce discourses which are influenced by their mother tongue or by English. They sometimes produce discourses which are the results of a dynamic system which involve cognitive filters like English or their mother tongues. Hence, our conclusion is that in their discourses there are aspects like: linguistic calques, the use of foreign words to which they add Romanian morphemes, code switching, false friends etc.

These B1 level students create a new linguistic code which is innovative and efficient in getting message across in every conversation. Furthermore, the ClipFlair platform triggered original and creative short texts as it engaged students in authentic and meaningful situations.

6. References

1. Asención-Delaney, Yuly and Collentine, Joseph. "A Multidimensional Analysis of a
2. Written L2 Spanish Corpus", in *Applied Linguistics*, 32/3, Oxford University Press, 2011: 299–322.
3. Carter, Ronald. *Language and Creativity. The Art of Common Talk*, New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 2004.
4. Caspi, Tal and Lowie, Wander. "A Dynamic Perspective on Academic English L2 Lexical Development", 2010, available at:
5. `http://www.rug.nl/staff/w.m.lowie/CaspiLowie%20revised.doc`.
6. Cotoc, Alexandra and Radu, Anamaria. "Interdiscourse Communication and Identity Construction in Online Social Networks", in Dranidis, D., Kapoulas, A., Vivas, A. (eds.) *Proceedings of the 6th Annual South–East European Doctoral Student Conference*, Thessaloniki: South-East European Research Centre, 2011.

7. Hyland, Ken. *Second Language Writing*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
8. *The Common European Framework for Foreign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
9. Truscott, John. "Review Article. The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Class", in *Language Learning*, 46/2, 1996: 327–369, available at:
10. `http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/faculty/John/Grammar%20Correction%20in%20L2%20Writing%20Class.pdf.`

BIONOTES:

Anamaria RADU has a Ph.D. in Linguistics. The topic of her PhD thesis is "The Cluj School of Grammar in the Interwar Period". Her experience includes teaching the practical course Normative Grammar, the Romanian Phonetics seminar and Romanian as a Foreign Language at the at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. She is currently teaching Romanian as a Foreign Language to students in the preparatory year, at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University. She has also worked as a professional freelance translator (English and Romanian).

Alexandra COTOC has a BA in English Language and Literature and French Language and Literature, an MA in Current Trends in Linguistics and a PhD in the field of sociolinguistics and Internet linguistics from the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. The title of her PhD thesis is "Language and Identity in Cyberspace. A Multidisciplinary Approach".

Her teaching experience includes teaching English, French and Romanian at the private school Bridge Language Study House, Cluj-Napoca, teaching the course French for Specific Purposes, English for Academic Purposes as well as the French practical course for undergraduate students (Remise à niveau) at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, helping integrate Web 2.0 in the teaching process. She has published several articles and a book review related to computer mediated communication and an article on film and visual arts. She is a member of the ClipFlair project (Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips). She was one of the beneficiaries of the bursary offered by the University of Leipzig and participated at the European Summer School in Digital Humanities (22.07–02.08.2014), Leipzig, Germany. She has also worked as a professional freelance translator (English, French and Romanian). She is a member of DigiHUBB and researches the nexus language-identity in the digital world and also intends to expend her research including research of multimodal corpora construction and annotation.

Fonologia și utilizarea computerului în predarea românei ca limbă străină

Anca URSA
Universitatea de Medicină și Farmacie „Iuliu Hațieganu”,
Cluj-Napoca, România

Abstract: Assumer et pratiquer la compétence phonologique dans l'apprentissage des langues étrangères devient de plus en plus important dans la didactique actuelle: CECR et les pédagogies qui ont une longue tradition dans l'enseignement de leur propre langue en tant que langue étrangère ont légitimité la place considérable de la phonologie. RLS ne peut pas l'ignorer dans le stade précoce de l'apprentissage, ou l'exercer par l'intermédiaire des activités non interactives. Dans l'article ci-dessous, nous avons proposé une voie progressive de la communication et de la pratique des problèmes phonologiques de la langue roumaine. Les différents types d'exercices dynamiques et ludiques sont effectués à l'aide de Hot Potatoes.

Mots-clés: phonologie, interactivité, exercices structuraux, applications informatiques, Hot Potatoes.

Cuvinte-cheie: fonologie, interactivitate, exerciții structurale, aplicații informatice, Hot Potatoes.

Motto:
Computerele nu îi vor înlocui niciodată pe profesori, dar profesorii care utilizează computerele îi vor înlocui pe cei care nu le utilizează.
Dr. Ray Clifford, 1983

1. Pronunțarea în CECRL și principiile fonologice actuale

Niciodată, în istoria didacticii limbilor străine, fonetica nu a ocupat un loc privilegiat, ba din contră, a rămas în umbră, în defavoarea altor componente (Champagne-Muzar, Burdages, 1998: 101). În plus, activitățile mecanice, puțin interactive, care au însoțit etapa introducerii sunetelor și alofonelor, au fost multă vreme greu digerabile, atât din perspectiva cursanților, cât și a dascălilor. Repetarea după profesor a alfabetului noii limbi, citirea perechilor de cuvinte contrastante, ascultarea simplă a înregistrărilor cu nativi sunt probabil cele mai întâlnite practici în etapa fonetică, până spre sfârșitul secolului XX. În asemenea condiții, cursanții trebuie să fie teribil de motivați să învețe pronunțarea limbii străine vizate și să-și asume un rol pasiv sau redus în această primă etapă. O abordare ludică și interactivă are cu siguranță mai

multe șanse să fie productivă, iar prezentul demers pledează pentru o asemenea direcție.

Abordarea comunicativă care domină predarea limbilor străine în ultimele decade și *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*, documentul normativ fundamental pe vechiul continent, au marcat un progres în această direcție, dar și ele schimbă greu statutul fragil al fonologiei, pentru că atenția se mută decisiv pe competențe care vizează conținutul, respectiv pune în plan secund forma cuvintelor, pronunțarea lor corectă. Totuși, fonetica și fonologia[1] sunt importante în special în faza incipientă a învățării unei limbi noi: în cazul tratării superficiale a aspectelor sonore „întregul proces al învățării limbii poate fi încetinit, iar calitatea deprinderilor și a cunoștințelor de limbă ale subiecților cursului poate fi compromisă iremediabil" (Vrăjitoru, 1999: 11).

Am menționat mai sus CECRL, pentru care competența fonologică e inclusă în domeniul lingvistic, alături de competențe vecine, mai generos reprezentate: lexicală, gramaticală, semantică, ortografică. Se vizează atât unitățile fonetice cu trăsături distinctive ca, de exemplu, sonoritatea, nazalitatea, ocluziunea, labialitatea, compoziția cuvintelor – structura silabică, succesiunea fonemelor, accentuarea cuvintelor, tonurile, asimilarea, lungirile –, cât și prozodia sau fonetica frazei: accentuarea și ritmul frazei, intonația, reducerea vocalică, eliziunea etc.

Cadrul nu ignoră, dar nici nu dezvoltă strategii sau activități de predare și evaluare a foneticii/fonologiei. Direcția este mai degrabă prohibitivă decât productivă, dar în coerența strictă a evitării exercițiilor mecanice în care cursantul rămâne pasiv: „**Activitățile mecanice de păstrare a sensului** (repetarea, dictarea, lectura cu voce tare, transcrierea fonetică) sunt astăzi criticate în învățământul orientat spre comunicare, deoarece sunt artificiale și au efecte inverse indezirabile." (CECRL, 2003: 84). Vom reveni mai jos asupra ineficienței unor asemenea exerciții, dar e important de subliniat încă un aspect dezvoltat de *Cadru*, respectiv gestionarea progresului în pronunțare, în funcție de cele șase nivele de referință:

Tabel 1. CECRL, Nivele de competență fonologică

	Însușirea sistemului fonologic
C2	La fel ca în C1
C1	Poate varia intonația și plasa corect accentul în frază pentru a exprima nuanțe fine de sens.
B2	A dobândit o pronunție și o intonație clare și firești.

[1] Nuanța terminologică nu e gratuită: dacă *fonetica* studiază sunetele, *fonologia* – așa cum a fost întemeiată de lingviștii N.S. Trubetzkoy și Roman Jakobson – studiază fonemele, realizările funcționale ale sunetelor, variabile după context.

B1	Pronunțarea este clar inteligibilă, chiar dacă un accent străin este uneori perceptibil și ocazional produce erori de pronunțare.
A2	Pronunțarea este în general destul de clară pentru a fi înțeleasă în pofida unui accent străin, dar interlocutorul va trebui să ceară uneori să i se repete.
A1	Pronunțarea unui repertoriu foarte limitat de expresii și cuvinte memorizate poate fi înțeleasă cu un anumit efort de către un locutor nativ obișnuit cu locutorii grupului lingvistic al elevului/utilizatorului.

Deși monitorizarea progresului fonologic permite un progres lent și doar de la nivelul B2 se impune o pronunțare fără erori, majoritatea teoreticienilor actuali recomandă insistența la nivelul A1 asupra unei pronunțări corecte a fonemelor și a elementelor suprasegmentale. Raportată la cele 4 competențe CECRL, fonetica joacă un rol esențial în receptarea/producerea orală, dar le afectează în mare măsură și pe cele scrise. O inițiere superficială în cadrul A1 atrage erori de identificare și de producere până la nivelele superioare.

Există câteva principii fonetice fundamentale ce însoțesc inițierea într-o limbă străină, care copiază mecanismele învățării limbii materne, iar Ana Vrăjitoru (1999: 7–9) are o bună sinteză a lor în volumul dedicat foneticii limbii române pentru străini:

1. se pune acccent pe dezvoltarea auzului fonematic și se inițiază primele activități de pronunțare;
2. forma este desprinsă de fond, adică se desprind sunete, grupuri de sunete, cuvinte și propoziții, fără să li se dezvăluie înțelesul;
3. chiar și în această etapă nesemantizată, se folosesc cuvinte cu sens și nu asocieri întâmplătoare de foneme, ca aspectul limbii să fie cel real și nu unul confecționat;
4. se respectă principiul ierarhiei, al creșterii dificultății: de la sunete simple la sunete complexe, de la pronunțarea izolată a sunetelor la grupuri de sunete, silabe, cuvinte, propoziții și fraze sau versuri, de la cuvinte contrastante fonetic la cuvinte asemănătoare, cu diferențe subtile de pronunție;
5. se insistă și asupra interferenței limbilor materne cu limba țintă.

Dintre cele cinci reguli, a doua a fost în special contestată: desprinderea formei de conținut pare artificială, dar tot mai mulți teoreticieni pledează pentru tratarea separată a lor, în specificitatea și cu mecanismele cognitive particulare fiecărei etape de receptare și producere (Guimbretière 1994: 58–59; Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 2002: 10; Parizet 2008: 116). Nu exersarea lor separată e ineficace și generează confuzie, ci tehnicile didactice redundante și pasive prin care se urmărește învățarea fonemelor și a unităților suprasegmentale. Și susținătorii metodei cognitive recu-

nosc această primă etapă nonsemantizată în învățarea limbilor: instrumentele pedagogice sunt esențiale acum, iar procesele cognitive sunt simple și se concentrează pe gestionarea formei: memorie, atenție, comparație, cartografiere lingvistică, restructurare (Catherine Doughty în Robinson, P. 2003: 257).

Un alt element important în comunicarea aspectelor fonologice îl constituie ordinea etapelor de predare. Unul dintre cele mai apreciate manuale didactice ale domeniului, *Teaching Pronunciation*, propune 5 stagii succesive pentru fixarea competenței fonologice (Celce-Murcia, Brinton & Goodwin 2002: 36):

1. descriere și analiză a fonemelor;
2. ascultare/ discriminare;
3. exersare controlată și feedback;
4. exerciții ghidate și feedback;
5. comunicare efectivă și feedback.

Aceste 5 etape le-am avut în vedere când am propus modelele de activități fonetice din ultima parte a lucrării, cu insistență pe a patra componentă, ax al remodelării „urechii" celui care învață o limbă străină.

2. Rolul instrumentelor digitale în predarea și evaluarea competenței fonologice

Am dezvoltat deja mai sus ideea că soluția pentru integrarea comunicativă a foneticii unei limbi străine nu este ignorarea ei, ci exersarea interactivă, în etape distincte. Prezența instrumentelor multimedia, și în mod special a calculatorului facilitează mult sarcinile profesorului, imprimă un grad ridicat de interactivitate exercițiilor, permite feedbackul constant individualizat și aduce o doză de ludic importantă.

Vom prezenta mai jos două categorii de instrumente digitale care sunt din ce în ce mai utile în traversarea etapei fonetice de către cursanți. Principiul comun este interactivitatea, altfel simpla audiție a formelor corecte există în variante foarte numeroase, de la bănci digitale exhaustive, până la aplicații iOS ori Android pentru telefon. Prima, a softurilor de învățare, este mai accesibilă cursanților și oferă un feedback individualizat și spontan. A doua, a aplicațiilor ce permit construirea de exerciții de către profesor, se utilizează de obicei în clasă, iar acuratețea și complexitatea feedbackului sunt net superioare.

A. *Softurile de învățare* sunt pachete educative în vederea învățării unei noi limbi. Există puține care includ și pronunțarea. Ele oferă cursantului posibilitatea de a interacționa cu un calculator și de a-și măsura acuratețea pronunțării în limba țintă.

Cel mai vechi soft este **TELL ME MORE**[2], produs de compania Auralog, primul care a utilizat tehnologia recunoașterii discursului (*speech recognition technology*). Cursantul se înregistrează, rostind o frază care deja există în „lectura" unui vorbitor nativ. Cele două versiuni sunt comparate, din punctul de vedere al intensității și al duratei rostirii, iar studentul vede graficul și variația lui, deci distanța față de varianta standard. Mai mult, cuvintele pronunțate greșit sunt marcate cu roșu. Programul inițiază un dialog, propune trei variante de răspuns și fiecare determină altă evoluție a subiectului. În prezent softul există pentru 9 limbi, româna nefăcând parte dintre acestea. Alt soft care cuprinde și competența fonologică este **Rosetta Stone**[3], mai simplu construit decât cel anterior descris, pe principiul învățării limbii materne de către copii. Înregistrarea la microfon permite însă un corectat mai riguros.

B. *Programele/ aplicațiile* puse online la dispoziția profesorilor permit alcătuirea de exerciții și activități în fiecare din etapele predării foneticii unei limbi străine. Printre cele mai populare sunt ClassMarker, ExamProfessor, Questbase, Hot Potatoes[4]. Ultimului îi vom face o scurtă prezentare, întrucât cu ajutorul aplicațiilor lui am construit modelele de exerciții propuse în ultima secțiune. **Hot Potatoes** este un program inițiat de Universitatea Victoria din Canada în 1998 și pus pe internet la dispoziția doritorilor, persoane obișnuite sau instituții de educație. Programul include șase instrumente de editare, corespunzătoare unor tipuri de exerciții diferite:

1. completare de spații libere (JCloze)
2. exerciții de asociere/ împerechere/ potrivire (JMatch)
3. alegere multiplă (JQuiz)
4. cuvinte încrucișate/ rebus (JCross)
5. rearanjare a cuvintelor în propoziție (JMix)
6. exerciții complexe (Masher)

Posibilitatea de a include, pe lângă text, imagini și sunete face din Hot Potatoes un instrument potrivit în predarea competenței fonologice.

---

[2] `http://www.tellmemore.com`

[3] `http://www.rosettastone.eu/`

[4] `http://www.classmarker.com/`, `http://www.examprofessor.com/`, `http://questbase.com/`, `http://hotpot.uvic.ca/`.

3. Exerciții și activități fonetice în manualele de limbă română pentru străini

Înainte de a propune câteva exerciții electronice adecvate etapelor de predare a foneticii, trebuie menționat că în general limba română ca limbă străină, spre deosebire de alte limbi europene, este reprezentată foarte puțin online, iar activitățile pedagogice specifice sunt cvasi-inexistente. Prin urmare, cu atât mai puțin se poate vorbi de activități fonetice/fonologice. Nici în formatul clasic, de manual tipărit, nu se întâlnesc foarte des, iar atunci când apar nu implică o interactivitate prea accentuată, nu depășesc a treia etapă din ierarhia propusă de Celce-Murcia *et alii*, respectiv exersarea controlată sau lectura perechilor contrastive. Propunem mai jos o clasificare a manualelor RLS la care am avut acces, în funcție de rolul acordat foneticii în etapa incipientă. Am selectat și câteva exerciții ilustrative, acolo unde există, comentate pe scurt în bule dialogale, pentru o imagine reprezentativă a domeniului.

1. manuale care ignoră complet etapa fonetică (cele care utilizează metoda comunicativă): Raluca Suciu, *Le roumain à première vue* (Compania, 2008), Daniela Kohn, *Puls. Manual de limba română pentru străini* (Polirom, 2009);

2. manuale care prezintă alfabetul, eventual grupurile de litere dificile, fără activități de exersare: Olga Bălănescu, *Limba română pentru străini: studenți, diplomați, oameni de afaceri* (Fiat Lux, 1998), Elena Platon, Ioana Sonea, Dina Vîlcu, *Manual de Limba Română ca Limbă Străină* A1-A2 (Casa Cărții de Știință, 2012);

3. manuale cu exerciții fonetice: Brâncuș, Grigore, Adriana Ionescu, Manuela Saramandu, *Limba română. Manual pentru studenți străini* (Tipografia Universității din București, 1981)

Ex. 1, p. 9: **Model:** an/în // [an/în]

a/ă	**a/ă, î**	**ă/â**
par/păr	an/în	rău/râu
var/văr	pană/până	văr/vâr
da/dă	vară/vâră	
	roman/român	

Observație: foarte bune exemple contrastive, dar cerință ambiguă și rol pasiv al cuvântului.

- Ana Dorobăț, Mircea Fotea, *Limba română de bază. manual pentru studenții străini*, vol 1 (Institutul European, 1999)

Ex. 1 (unicul exercițiu de fonetică, însoțit de casetă audio), p. 17: Citiți cu voce tare:

ă/a

casă–casa

masă–masa

fată–fata

tablă–tabla

cretă–creta

Observație: există un singur fenomen fonetic în aceeași poziție fonologică.

- Ada Iliescu, *Manual de limba română ca limbă străină* (Ed. Didactică și Pedagogică, 2002)

Ex. 2, p. 25: Scrieți la tablă, după dictare:

- pat, cap, arab, bărbat, bilet, brad, verde, ministru, rege;
- casă, coleg, centru, cinema, chibrit, chelner, zăpadă etc.

Ex. 3, p. 25: care sunt diftongii și triftongii din cuvintele:

- fereastră, domnișoară, august, iulie, mai, ulei, mălai;
- creioane, chiulangioaică, fluviu, cheie, lămâie etc.

Observație: accentul cade pe cunoștințele metalingvistice

- Eugenia Tănăsescu, *Teach Yourself Romanian! Romanian for the English speaking world*, (Teora, 2010)

Task 2, p. 10: Ascultați CD-ul și traduceți cuvintele în limba română. Apăsați pe „pause” pentru a avea timpul necesar.

Observație: exersare a pronunțării în limba de origine, nu în limba țintă.

Concluzia care se impune după trecerea în revistă a situației foneticii RLS: acolo unde nu e lăsată deoparte, competența fonlogică se realizează prin exerciții clasice, puțin sau deloc interactive și repetitive de la un fenomen fonetic la altul.

4. Soluții tehnice și metodologice în RLS: exerciții fonetice și fonologice

Chiar dacă nu există încă programe de calculator create în mod special pentru româna ca limbă străină, aplicațiile software internaționale în învățarea limbilor pot fi adaptate cu ușurință la procesul de învățare a foneticii RLS. Așa cum am precizat

mai sus, am apelat la instrumentul didactic Hot Potatoes pentru a crea exerciții specifice fiecărei etape. În plus, o sursă prețioasă pentru gestionarea etapelor și subetapelor în gestionarea tipurilor de activități fonologice, a constituit-o platforma http://phonetique.free.fr.

A. Litere

Într-o primă etapă, cursanții sunt familiarizați cu alfabetul românesc, într-o manieră ludică și interactivă. E vorba de o etapă de descoperire. Fiecare literă e asociată cu un cuvânt la începutul căruia se află (`http://www.youtube.com/watch?v=b4787jJvX3I`).

Imediat după aceea se prezintă un document separat construit pe caracterele specifice limbii române: ă, â/î, ș, ț.

Se pot propune următoarele tipuri de exerciții:

a. de completare a cuvintelor cu prima literă ce se aduce la locul potrivit dintr-o „bancă de litere" (cuvintele sunt acelea din prezentarea inițială);

Ex. 1 (completare de spații libere) Notați litera care lipsește din următoarele cuvinte:

1. _vion
2. _elfin
3. _ipopotam
4. _așină
5. _isică
6. _arpe
7. _ren
8. _ap
9. _apor
10. _ebră

b. exerciții cu alegere dublă, între două cuvinte care se spun pe litere; studenții aleg cuvântul rostit între două grafii diferite;

Ex. 2 (alegere duală): Marcați grafia care corespunde cuvântului ascultat:

1. (asta) – a) ăsta b) asta
2. (apă) – a) apă b) apa
3. (var) – a) var b) văr
4. (casa) – a) casă b) casa
5. (bancă) – a) bancă b) banca
6. (an) – a) an b) în
7. (român) – a) roman b) român
8. (sun) – a) sân b) sun
9. (râu) a) rău b) râu

c. exerciții de scriere: studenții scriu integral cuvinte rostite.

Ex. 3 (cuvinte încrucișate) Completați rebusul de mai jos cu cuvintele auzite:

1. elev
2. număr
3. cățel
4. țară
5. ușor

B. Foneme, grupuri

Această a doua etapă se ocupă de realități segmentale ale limbii române: vocale, consoane, semivocale, grupuri de sunete. De obicei se prezintă și se exersează în perechi – la început contrastive, apoi cu diferențe sensibile de nuanță –, pentru că obiectivul principal este evitarea greșelilor ce decurg din confuzia unor foneme apropiate. Se propun două tipuri mari de activități, fiecare cu exercițiile specifice: identificare și discriminare.

1. Identificare, discriminare, asociere

a. discriminare în perechi:

Ex. 4 (alegere multiplă) Precizați dacă perechile ascultate sunt identice sau nu, în funcție de ***i*** șoptit de la final:

1. pom/pomi
2. nobil/nobili
3. pantof/pantof
4. elev/elevi
5. moș/moși
6. pas/pași
7. copil/copil
8. nervi/nervi

b. discriminare a fonemelor, cu suport scris sau nu:

Ex. 5 (completare a spațiilor) Cuvintele următoare cuprind unul din grupurile ***ce/che, ci/chi*** sau **ge/ghe, gi/ghi**. Completați de fiecare dată varianta corectă.

1.	s___nă	***ce/che***
2.	fa___	***ce/che***
3.	bi___cletă	***ci/chi***
4.	___rurg	***ci/chi***
5.	___latină	***ge /ghe***
6.	ve___	***ge/ghe***
7.	triun___	***gi ghi***
8.	in___ner	***gi/ghi***

c. identificarea unui fonem în propoziție.

Ex. 6 (potrivire) Ascultați 3 fraze, urmăriți sunetul *h* și potriviți frazele cu numărul de apariții ale fonemului indicat:

a. Hangiul și hangița au un han cât un an! (3)
b. Hai și tu să bei un pahar cu noi! (2)
c. Monarhul harnic și pariarhul bătrân au nevoie de multă hrană. (4)

C. Accent și intonație

a. identificarea silabei accentuate

Ex. 7 (alegere multiplă) Precizați dacă accentul din cuvintele următoare este pe ultima, penultima sau antepenultima silabă.

1. pre-zen-ta-re
2. stu-dent
3. prac-ti-că
4. u-ni-ver-si-ta-te
5. con-tur
6. sin-ce-ră

b. opoziție afirmare/exclamare/interogare

Ex. 8 (de alegere multiplă) Marcați dacă fraza auzită este enunțiativă, exclamativă sau interogativă

1. Nu fumați în sala de curs
2. Cine sunt colegii tăi de an
3. Mâine plecăm în excursie
4. Sunt în Cluj de o lună
5. Ia un taxi, repede
6. Nu știi să vorbești românește

Ex 9 (rearanjare a cuvintelor în propoziție): Rearanjați cuvintele ca să obțineți una dintre propozițiile de la exercițiul anterior:

- de an colegii tăi sunt cine?

D. Jocuri fonetice/ Frânturi de limbă

Ex. 10 Ascultați jocurile de cuvinte următoare, apoi citiți și înregistrați propria voastră variantă.

1. O cioară chioară ciugulește din ciur.

2. Rar morar fără mărar, morăriță și mai rar
3. Cosașul Sașa când cosește, cât șase sași sașul cosește.
4. Un țap țintat în frunte ţintește într-un țânțar, țânțarul îl înțeapă pe țap în ținta din frunte.

Exersarea frânturilor de limbă antrenează aptitudini diverse, e interesantă și productivă, pentru că permite exersarea tuturor elementelor de fonetică, fonologie sau suprasegmentale.

În concluzie, experiența didacticienilor din țări cu tradiție în predarea limbii proprii ca limbă străină conduce spre o întărire a rolului predării foneticii și fonologiei într-o etapă incipientă de învățare. *Cadrul European* legitimează și el exersarea competenței fonologice, alături de altele patru (lexicală, gramaticală, semantică, ortografică) care definesc împreună competența lingvistică. Activitățile eficiente din domeniu, asistate de calculator, sunt interactive, dinamice și ludice. Deși româna ca limbă străină asistată de calculator are încă mult de recuperat în ansamblu, nu-și poate permite să ignore nici eterna cenușăreasă a predării/ învățării, respectiv fonetica și subcomponentele ei.

5. Bibliografie

1. Brâncuș, G., Ionescu A, Saramandu M. *Limba română. Manual pentru studenți străini* . București, Tipografia Universității din București, 1981
2. *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi*. traducerea în limba română coordonată de Gheorghe Moldovanu, Chișinău, "Tipogr. Centrală", 2003 (2001, lb. engleză).
3. Celce-Murcia M., Brinton, D.M. & Goodwin, J.M. *Teaching pronunciation. A refe rence for teachers of English to speakers of other languages*. London, Cambridge University Press, 2002.
4. Champagne-Muzar, C & Burdages, J.S. *Le point sur la phonétique*. Paris, CLE International, 1998.
5. Dorobăț A., Fotea M. *Limba română de bază. manual pentru studenții străini*, vol 1. Iași, Institutul European, 1999.
6. Guimbretière, E. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris, Didier/ Hatier, 1994.
7. Iliescu A. *Manual de limba română ca limbă străină*. București, Editura Didactică și Pedagogică, 2002.
8. Parizet, M.L. „Phonétique et Cadre Commun: propositions pour un cours de FLE" *Synergies Espagne*, 1/2008: 116.
9. Robinson, Peter, ed. *Cognition and Second Language Instruction*. London, Cambridge University Press, 2003 (2001).
10. Tănăsescu E., Teach Yourself Romanian! Romanian for the English speaking world. București, Teora, 2010.
11. Vrăjitoru, Ana. *Fonetica practică a limbii române pentru străini*. Iași, Editura Vasiliana 1999 (1998).

BIONOTE : Anca URSA est professeur de roumain langue etrangère (RLS) à L'Université de Médecine et Pharmacie «Iuliu Hațieganu», au Département des Langues Modernes Appliquées en Médecine. Docteur ès lettres depuis 2005. Ayant reçu le Prix du meilleur Livre Critique de la part de L'Union des Ecrivains, 2006. Formateur dans un projet POSDRU, «Le perfectionnement des enseignants du Roumain dans les classes des minorités nationales» depuis 2010.

Evaluación en clase de ELE para Fines Específicos

Alina-Lucia NEMEȘ
„Babeș-Bolyai" University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: În articolul intitulat Evaluare la ora de Limbă Spaniolă ca Limbă Străină cu scopuri specifice vom prezenta câteva concepte, concepții și principii care stau la baza procesului de evaluare. Ne propunem să analizăm câteva aspecte relaționate cu evaluarea căreia i se subordonează procesul de predare-învățare, incluzând conținuturi teoretice și practice, procese, practici, obiective, competențe, instrumente, strategii, perspective, la ora de Limbă Spaniolă ca Limbă Străină cu scopuri specifice.

Palabras clave: evaluación, objetivos, competencias, instrumentos, fines específicos, armonización de las pruebas.

Cuvinte-cheie: evaluare, obiective, competențe, instrumente, scopuri specifice, armonizarea probelor.

En un mundo en permanente cambio, que se centra en enfoques interdisciplinarios, multidisciplinarios, pluridisciplinarios, transdisciplinarios, la enseñanza también sufre modificaciones y la evaluación debe adaptarse a las nuevas tendencias, exigencias y necesidades de especialización en determinados dominios, donde las competencias comunicativas y el dominio del discurso especializado ocupan un lugar destacado, hasta prioritario, en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto implica una orientación diferente del plan de estudios, objetivos específicos del área y de la lengua objeto de la evaluación. Aunque se van superando obstáculos en la evaluación de lenguas para fines específicos, queda el reto de crear una evaluación armonizada, válida y fiable al nivel europeo.

En el caso del inglés, las investigaciones, el desarrollo e implantación de sistemas de certificación con fines específicos son notables, pero en el caso del español son escasas, no existe una certificación estándar, homologada como en el caso del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) que evalúa los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, de uso general. Sin embargo, la Cámara de Comercio de Madrid, por ejemplo, administra certificados para las áreas de los negocios, turismo, ciencias de la salud[1].

La evaluación es un instrumento didáctico muy importante dado que rige todo el proceso de enseñanza – aprendizaje, englobando contenidos teóricos y prácticos, procesos, prácticas, objetivos, competencias, instrumentos, estrategias, perspectivas.

---

[1] `http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=581&sec=5`,
fecha de consulta: el 27 de abril de 2014.

Por tratarse de un término que no se reduce a un referente único, primero tenemos que definir la evaluación que es un proceso que se debe tener en cuenta desde el diseño del curso (materiales, actividades) según los objetivos establecidos, hasta la averiguación de la adquisición de los conocimientos según una escala de descriptores muy bien definida, como la definen los autores de libros de especialidad (didáctica, metodología), es decir la finalidad de esta etapa del proceso educacional es comprobar, de modo sistemático, el alcance del objetivo o de los objetivos establecidos previamente.

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*[2] utiliza el término "con el sentido concreto de valoración del grado de dominio lingüístico que tiene el usuario"[3], subrayando también que toda evaluación supone "eficacia de métodos y materiales concretos, el tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza."[4] Para la descripción del dominio de una lengua, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* propone una escala de descriptores desarrollados por competencias, destrezas.

De igual modo, en *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*, María Teresa López-Mezquita Molina menciona todos los agentes o elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje para definir la evaluación: "la valoración o el conocimiento sobre la calidad del servicio educativo en sus diferentes facetas, proyecto curricular, programas, actuación en la clase, alumnado, profesorado, material, o cualquier otro aspecto educativo."[5] Según la autora, la evaluación se refiere a "todas las actividades relacionadas con el diseño, construcción, administración y corrección de exámenes, además de los análisis e informes sobre resultados."[6]

Asimismo, la evaluación se define como "procedimiento por el cual formulamos un juicio sobre la actuación y rendimiento del alumno o grupo de alumnos por medio de un proceso en donde se recoge, analiza y se califica o cuantifica la información; el test o el examen es solo una faceta de toda esta información."[7] Al mismo

---

2 *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (2002). Consejo de Europa, el Instituto Cervantes para la traducción al español: `http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf`, fecha de consulta: el 27 de abril de 2014.

3 *Ibíd.*, p. 177.

4 *Ibíd.*

5 López-Mezquita Molina, María Teresa, *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. (2007). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Cide (Centro de Investigación y Documentación Educativa). Número 177. Colección: Investigación, p. 156.

6 *Ibíd.*

7 López-Mezquita Molina, María Teresa, *op. cit.*, p. 156.

tiempo, la evaluación sirve para cuantificar y calificar la labor del profesor, para la *re*orientación, *re*diseño de los cursos a fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las áreas problemáticas que requieran un ajuste, una adaptación a las necesidades reales de un alumno o grupo de alumnos en concreto, para más eficacia. Aplicar medidas, cambiar de estrategias didácticas, recursos, enfoques, partiendo de los resultados de la evaluación, pueden acarrear beneficios relacionados con la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes nuevas y, por lo tanto, un mejor desarrollo de las clases. En este sentido, la evaluación desempeña un papel corrector, incluso motivador. Todo esto lleva a la conclusión de que hay una relación intrínseca y recíproca entre la evaluación y todo el proceso didáctico.

Al hablar de clase de ELE para fines específicos, la pregunta que resulta pertinente es: ¿qué evaluamos: las competencias lingüísticas o los conocimientos de especialidad, los dos aspectos como conjunto o separadamente?, dado que el uso de la lengua (lenguaje general o de especialidad) se desarrolla en un contexto, impone "distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con temas en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar"[8]. La evaluación en clase de lengua para fines específicos se hace teniendo en cuenta el propósito del examen, el nivel, la ponderación de cada parte, competencias lingüísticas (las destrezas que se van a evaluar) y/o los conocimientos de especialidad. Existen varios tipos de exámenes que se pueden administrar, como examen oral y/o escrito, que representan una evaluación parcial o final. El examen suele tener lugar en un momento concreto establecido con antelación o de modo inopinado, pero, para los calificativos finales, se puede tener en cuenta la actuación a lo largo del curso (en este caso hablamos de una evaluación continua).

Opinamos que es menester combinar varios tipos de evaluación, que combinan diferentes destrezas, para establecer el grado de dominio de la lengua, el cual es imprescindible para la realización correcta de una tarea relacionada con un ámbito específico y, por lo tanto, necesario para la evaluación del aprovechamiento, del logro de los objetivos de aprendizaje (es decir, realizar unas tareas concretas utilizando los conocimientos específicos del campo de interés, capacidades y destrezas adquiridas, mediante el uso de una lengua extranjera), con tal de especificar lo que se evalúa.

La evaluación oral puede realizarse como una interacción, conversación, debate o expresión basada en un informe escrito, relacionado con el área de especialidad, o en una idea, información presentada oralmente. La evaluación escrita se puede realizar

---

[8] *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, op. cit.*, p. 9.

a partir de un informe (a base de una bibliografía de especialidad), una carpeta temática o cualquier otro escrito académico que cumpla con las normas de la escritura académica.

Hablar y/o escribir sobre un tema de especialidad requiere tanto conocimientos lingüísticos (pronunciación, gramática, fluidez, habilidades sociolingüísticas, socioculturales y pragmáticas), como también una base de conocimientos académicos, profesionales, de especialidad. La dificultad suele aparecer en el caso de los docentes con una formación filológica, que no tienen las competencias necesarias para desenvolverse en determinados campos de especialidad. Para resolver este inconveniente, lo ideal sería formar equipos docentes, trabajar en tándem, es decir que un profesor que imparte cursos de lengua colaborara con un profesor que imparte clases de disciplinas no lingüísticas, de la especialidad que es objeto de la clase de ELE (y de cualquier otro idioma extranjero) para fines específicos (medio ambiente, medicina humana o veterinaria, turismo, derecho, etc.), por lo menos, para elegir los materiales y las tareas convenientes para el alcance de los objetivos establecidos por el currículo, que son recursos que facilitan la adquisición de las formas disciplinarias de comunicación en torno a un ámbito especializado, dado que, según Parodi (2007, p. 143) "la adquisición de las formas disciplinares de comunicación y de los usos especializados del lenguaje constituye la base fundamental para el acceso al propio conocimiento especializado y, por lo tanto, a la cualificación académica y profesional."[9] La colaboración entre los miembros del equipo docente es recomendable también para la creación de tests (que se adecuen a la meta del curso, respectivamente de la evaluación), si no se hace una formación previa a la elaboración del currículo y del curso. La combinación de destreza resulta muy provechosa en clase de lengua para fines específicos, tanto en la evaluación sumativa, como en la evaluación continua, formativa, de la actuación, de los conocimientos, etc.

Los tipos de evaluación para las clases de lengua de uso general se aplican de igual modo a las clases de lengua para fines específicos, teniendo presente que los contenidos y las estrategias que deben utilizarse para la resolución de tareas específicas del área son diferentes. Entre los tipos de evaluación mencionamos: **pruebas de**

---

[9] Citado por Ezeiza Ramos, Joseba, *Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. (2012). Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Vol. 6. Nº5. Artículo en formato PDF consultado en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/bases-para-la-evaluacion-del-dominio-de-las-formas-disciplinares-de-comunicacion-y-de-los-usos-linguisticos-especializados-en-el-espacio-europeo-de-educacion-superior-eees, fecha de consulta: el 05 de mayo de 2014, p. 4.

dominio (se refieren a la evaluación en diferentes áreas del aprendizaje de idiomas, se evalúa la capacidad de aplicar en el mundo real lo aprendido), **pruebas de aprovechamiento** (establecen en qué medida se han alcanzado los objetivos de la clase/ del curso), **pruebas de diagnóstico** (con el fin de establecer las áreas problemáticas, en que se debe insistir), **pruebas de nivel** (establecen el nivel lingüístico de los alumnos con vistas a trabajar de modo diferencial, según las necesidades formativas de los alumnos. Si la participación en un curso de lengua para fines específicos supone cierto nivel de lengua, conforme al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, el test de nivel es un paso obligatorio. En caso contrario, a la hora de realizar una tarea y actuar en clase, la diferencia de nivel entre los alumnos se agudiza y llega a desmotivarlos, hasta puede resultar frustrante.) De costumbre, estos tests comportan ítems de opción múltiple, de dificultad creciente, para cubrir la disparidad en los niveles de aprendizaje conseguidos.

Entre los tipos de evaluación, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* menciona también: la evaluación con referencia a la norma (la valoración de un alumno en comparación con los compañeros)/ con referencia a un criterio (los resultados individuales en relación con los criterios establecidos, necesarios para alcanzar el nivel especificado de la prueba), maestría con referencia a un criterio (establece un "nivel mínimo de competencia" con respecto al logro del objetivo establecido)/ continuum con referencia a un criterio (la capacidad individual relacionada con los grados de capacidad pertinentes de un área determinada), evaluación continua (actuaciones realizadas a lo largo del curso)/ evaluación en un momento concreto (examen), evaluación formativa (proceso continuo)/ sumativa (aprovechamiento al final del curso), directa (comparación de la actuación observada directamente del alumno con una parilla de criterios)/ indirecta (evalúa destrezas mediante una prueba escrita), evaluación de la actuación/ de los conocimientos, evaluación subjetiva/ objetiva, valoración mediante escala/ valoración mediante lista de control, impresión/ valoración guiada, evaluación global/ analítica, evaluación en serie/ por categorías, evaluación realizada por otras personas/ autoevaluación.

A la vez, mencionamos que el desarrollo de las nuevas tecnologías, más concretamente, de los ordenadores, ofrece la posibilidad de una evaluación informatizada (corrección de exámenes), incluso una evaluación a distancia, también el tratamiento informatizado y la interpretación de los resultados, un análisis estadístico, el almacenaje de resultados, lo cual permite seguir de modo más fácil el progreso de cada alumno.

Para una evaluación correcta, realista, relevante debemos tener en cuenta todas las variables que forman un conjunto que implica "saber", "saber hacer" y, al mismo tiempo "saber ser" y "saber aprender". La elaboración de un test debe respetar ciertos

principios para que este sea fiable, válido, objetivo, para que mida con exactitud el aprovechamiento, conforme al propósito de la prueba. El test implica la elección de las tareas más características del área. Para la elaboración de una prueba es importante fijar un número de ítems relevantes para destacar varias competencias (saber, saber hacer, saber ser, saber aprender) y establecer el tiempo necesario para la resolución correcta de una/s tarea/s, en función de la dificultad de la tarea, para una evaluación correcta. El problema surge a la hora de equiparar la evaluación puesto que hay distintas escalas que deberían ajustarse a una proyección e implementación internacionales de los exámenes de lengua para fines específicos, para dar a la evaluación más fiabilidad, validez, objetividad con vistas a cumplir con un objetivo común de la enseñanza de las lenguas extranjeras para fines específicos, es decir el de facilitar la movilidad académica y laboral. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es un documento clave ya que propone descriptores comunes, válidos para todas las lenguas para eliminar la discrepancia entre la evaluación de las distintas lenguas, entre los distintos exámenes, aunque estos descriptores son demasiado generales para que sean suficientes en clase de ELE para fines específicos. Lo que se podría hacer es adaptar la formulación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* en función de los usos especializados del lenguaje.

A continuación vamos a ejemplificar cómo se pueden adaptar estos descriptores a una clase de ELE para fines específicos. Al mismo tiempo vamos a mostrar la estrecha relación que existe entre la evaluación y todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante una secuencia didáctica, destinada a los estudiantes de Psicología. El objetivo de la clase es presentar la enfermedad (con sus fases, síntomas, tratamiento de los pacientes) con el fin de analizar, luego, el caso de un paciente que padece la enfermedad de Alzheimer. Para alcanzar la meta del curso, las etapas previas a la evaluación son muy importantes, diríamos imprescindibles.

Secuencia didáctica:

1. Comprensión auditiva: escuchar/ver documentales sobre el Alzheimer, elaborados por la Sociedad Española de Neurología[10], marcando casillas (ejercicios de selección múltiple), completando frases, rellenando huecos, contestando preguntas.

[10] `http://www.youtube.com/watch?v=3ObL2MMh1-w`, Alzheimer, información para pacientes y familiares; fecha de consulta: el 05 de mayo de 2014.
`http://www.youtube.com/watch?v=uSSsvIIdjHQ`, Explicación exhaustiva del Alzheimer; fecha de consulta: el 05 de mayo de 2014.
`http://www.youtube.com/watch?v=5OQ7o5bd5XE`, Vivir con el Alzheimer; fecha de consulta: el 05 de mayo de 2014.

Este momento del curso ofrece al alumno o al grupo de alumnos el vocabulario necesario para la resolución de la tarea que será objeto de la evaluación.

2. Comprensión de lectura: para tener más informaciones, los alumnos deben consultar una bibliografía de especialidad (el alumno aprende a buscar informaciones, a hacer una selección de la información apropiada, en breve, aprende a aprender): leer informes, libros o artículos de especialidad de una biblioteca o encontrados en la Red para poder explicar ciertos términos relacionados con la enfermedad. Se trata de una actividad de mediación: se interpreta una información, se hace una paráfrasis, un resumen, una toma de notas, se reformula un texto. Esta tarea ayuda a los alumnos a ampliar su vocabulario, a fortalecerlo debido a su uso en contextos nuevos y variados. Los estudiantes pueden valerse de los cursos magistrales, de Psicología clínica, vinculando conocimientos ya adquiridos con el propósito de fortalecerlos. Esta fase prepara la siguiente etapa del curso.
3. Expresión oral: presentar la enfermedad, el comportamiento, la comunicación con los médicos y con los demás, utilizando los conocimientos adquiridos. A este nivel de la clase, el profesor juega el papel de mediador para la interacción, y evaluador de los monólogos de los alumnos, haciendo observaciones con referencia a la fluidez, al dominio del vocabulario, a la corrección, a la precisión y a la pertinencia de las informaciones presentadas, poniendo énfasis en las dos dimensiones, la lingüística y el discurso especializado. Consideramos que las dos dimensiones tienen papeles esenciales puesto que se trata de lingüística funcional que se aplica al ámbito del discurso de especialidad, a pesar de que unos especialistas en la didáctica de las lenguas extranjeras dan más importancia a la dimensión lingüística, otros al discurso especializado.
4. Comprensión auditiva: seguir el caso de un enfermo de Alzheimer[11], observar y apuntar los cambios de comportamiento, de comunicación, la relación con los demás.
5. Evaluación: elaborar una carpeta de muestras de trabajo, que contenga la ficha de un paciente con Alzheimer, la descripción de su comportamiento, tratamiento, recomendaciones para los familiares – escritas o presentadas oralmente y/o grabadas, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes (lo que supone un dominio de la lengua española, que corresponde al

[11] `http://www.youtube.com/watch?v=86QTfnEBEAM`, Alzheimer – el olvido a los que olvidan; fecha de consulta: el 05 de mayo de 2014.

nivel B2 del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*[12]). Se evalúa el aprovechamiento de las actividades anteriores, la adquisición de nuevos conocimientos (se evalúa el saber), la capacidad de poner en práctica lo aprendido (se evalúa el saber hacer, la forma de actuar), el fortalecimiento de los conocimientos adquiridos, tanto lingüísticos (vocabulario de especialidad en diversos contextos), como de especialidad (que permiten al alumno resolver con éxito una tarea concreta, desenvolverse en una situación real, es decir, en este caso, la interacción paciente – psicólogo). Mediante esta carpeta se evalúan de modo directo (oral) e indirecto (escrito), como trabajo en autonomía, los conocimientos de especialidad que imponen ciertas restricciones (la falta de conocimientos de especialidad puede representar un obstáculo en la comunicación – oral o escrita) relacionadas con un vocabulario especializado y un tipo de discurso adaptado a un contexto situacional, con rasgos lingüísticos particulares, suponiendo cierto grado de dificultad, en torno a temas específicos, diferentes de los cotidianos, y ciertas destrezas lingüísticas. El discurso implica competencias lingüísticas generales (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica) que interactúan con el discurso especializado. Asimismo, las estrategias utilizadas en clase de ELE para fines específicos son las características a la disciplina en cuestión y dependen del grado de dominio de la especialidad.

La realización de una carpeta temática permite una evaluación integradora[13] por combinar varios elementos para llevar a cabo la tarea. Dado que se valora la capacidad de síntesis ordenada y se analizan varias tareas, la evaluación puede resultar subjetiva, basada en la impresión general acerca del trabajo del alumno, pero al establecer unos criterios exactos la proporción de subjetividad disminuye. En este caso, el profesor puede proyectar una evaluación por criterios, para determinar la consecución de un objetivo de aprendizaje, en función de las habilidades del alumno que contribuyen a la resolución de la tarea, o una evaluación por comparación de los candidatos (que puede convertirse en autoevaluación o evaluación realizada por los alumnos, a base de los comentarios, observaciones y comparaciones de cada uno, fomentando la reflexión sobre su propia labor, lo que es un buen ejercicio para el desarrollo del juicio crítico).

Al ofrecer una lista de control, que debe contener enunciados positivos e independientes, con descriptores de un nivel concreto, con componentes explícitos para

---

[12] Ver los descriptores para la expresión escrita en general del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, *op. cit.*, p. 64.

[13] La evaluación integradora se diferencia de la evaluación diferenciada, que supone un enfoque separado para cada elemento: destrezas lingüísticas y conocimientos de especialidad.

evaluar el grado en que se han alcanzado objetivos específicos, es decir la evaluación de lo enseñado/aprendido (que se llama evaluación del aprovechamiento), del tipo: sé ofrecer información concreta/describir el Alzheimer (síntomas, comportamiento), soy capaz de hablar con fluidez, en un discurso bien organizado, sobre el Alzheimer, respetando el tiempo establecido (de 3 a 5 minutos, o más), sé completar la ficha del paciente/utilizar un instrumento real, común en una situación concreta: relación psicólogo – paciente, sé indicar a los familiares cómo deben comportarse con un enfermo de Alzheimer, sé preguntar de modo adecuado para obtener informaciones detalladas sobre el comportamiento del paciente, sé distinguir la información relevante y significante para completar la ficha del paciente/para hablar del tema, sé elegir y sacar la información relevante, necesaria para la resolución de la tarea (hablar/ escribir sobre el tema), de un artículo de especialidad, de un libro, de un documental). Los alumnos junto con el profesor deben interpretar los descriptores de la lista de control, subrayando “no solo LO QUE el alumno sabe hacer, sino también EN QUÉ MEDIDA lo hace bien o mal”[14], para una mayor transparencia de los resultados. Para todo eso, el profesor puede presentar los descriptores como una **escala** (combinando descriptores de distintas categorías, que dan una imagen holística acerca de la actuación del alumno. Una escala corriente, para la evaluación continua o la sumativa, que informa sobre el éxito o el fracaso, va de “1” a “10” donde la calificación “5” significa “aprobado”[15], menos significa “suspenso”, es decir una actuación muy deficiente, frente a una actuación excelente que obtiene la calificación máxima de la escala, “10”) o una **parilla** (para categorías separadas, por niveles, dado que el nivel de los alumnos del grupo puede variar de B2, B2^{+}, hasta C1). El uso de estas escalas y parillas lleva más tiempo (el profesor debe presentarlas, explicarlas e incluso ofrecer ejemplos) y los alumnos las manejan difícilmente, sobre todo al tener que interpretar las actuaciones de cierto alumno en momentos diferentes de la clase, visto que cada momento/actuación/intervención en clase proporciona detalles sobre las habilidades, competencias, destrezas del alumno, si la finalidad de la prueba es el resultado de conjunto.

Aunque estos tipos de evaluación ofrecen un feed-back que puede desempeñar un rol esencial en el diseño de los siguientes cursos, la adaptación de las tareas y de las estrategias didácticas, para ajustar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje al nivel del público meta, a sus capacidades, a las necesidades del alumnado y de la sociedad, a la vez, queda la dificultad de administrarlos, por lo tanto queda el reto de

---

14 *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, op. cit.*, p. 181.

15 Aprobado y/o suspenso no dan resultados exactos acerca del nivel de dominio.

formular unos descriptores adaptados a las clases de ELE para fines específicos y unas pruebas y certificaciones estándar, válidas y fiables al nivel europeo, para facilitar el trabajo de los docentes y para ofrecer a los alumnos la posibilidad de autoevaluarse.

En conclusión, dado que la evaluación en clase de ELE para fines específicos supone un doble esfuerzo, un enfoque desde múltiples perspectivas, para establecer el nivel real alcanzado como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyendo competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y de especialidad, que se deben tratar como un conjunto, se requiere una armonización de las pruebas y de las certificaciones al nivel europeo.

Bibliografía

1. Bhatia, Vijay, *Lenguas con propósitos específicos: Perspectivas cambiantes y nuevos desafíos.* (2008) Revista Signos. V. 41. Nº 67, p. 157–176. Artículo consultado en: `http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342008000200006&script=sci_arttext`, fecha de consulta: el 6 de mayo de 2014.
2. Cámara de Comercio de Madrid: `http://www.camaramadrid.es/index.php?elem=581&sec=5`, fecha de consulta: el 27 de abril de 2014.
3. Ezeiza Ramos, Joseba, *Bases para la evaluación del dominio de las formas disciplinares de comunicación y de los usos lingüísticos especializados en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).* (2012). Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Vol. 6. Nº5. Artículo en formato PDF consultado en: `http://www.nebrija.com/revista-linguistica/bases-para-la-evaluacion-del-dominio-de-las-formas-disciplinares-de-comunicacion-y-de-los-usos-linguisticos-especializados-en-el-espacio-europeo-de-educacion-superior-eeee`, fecha de consulta: el 05 de mayo de 2014.
4. `http://www.youtube.com`.
5. López-Mezquita Molina, María Teresa, *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez.* (2007). Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid. Cide (Centro de investigación y documentación educativa). Número 177. Colección: Investigación.
6. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* (2002). Consejo de Europa (2001 para la publicación en inglés y francés), el Instituto Cervantes para la traducción al español: `http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf`, fecha de consulta: el 27 de abril de 2014.
7. Obra coordinada por Alonso Belmonte, Isabel. (1998). *La enseñanza de español como lengua extranjera con fines específicos*, Carabela 44. Madrid. SGEL (Sociedad General Española de Librería, S.A.).
8. Obra dirigida por Sánchez Lobato, Jesús, Santos Gargallo, Isabel. (2008). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE).* Madrid. SGEL (Sociedad General Española de Librería, S.A.).

BIOGRAFÍA: Alina-Lucia NEMEȘ es doctora en Filología Francesa por la Universidad "Babeș-Bolyai" de Cluj-Napoca.

Desde el año 2002 se dedica a la enseñanza de idiomas: español y francés. En la actualidad ejerce su labor docente en la Facultad de Letras, Departamento de Lenguas Extranjeras Especializadas, de la Universidad "Babeș-Bolyai" de Cluj-Napoca. Imparte cursos de español como lengua extranjera especializada.

Ha publicado artículos relacionados con la didáctica y la enseñanza de lenguas modernas, con la literatura del siglo XX, que representan sus principales áreas de investigación. Es autora de varios materiales de enseñanza de ELE para fines específicos y de FLE.

Ha participado como ponente en varias conferencias, como organizador y miembro del comité científico de la conferencia *Diversidad Cultural y Lenguajes de Especialidad: apuestas y perspectivas*, que se desarrolla cada año en Cluj-Napoca.

Es traductora e intérprete jurada para los idiomas español y francés.

II
Comunicare

II
Communication

The Use of Online Media for the Development of Multilingual Writing Skills for Professional Communication and Mediation[1]

Silvia IRIMIEA
Babeș-Bolyai University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: Articolul prezent își propune să prezinte programa unui curs privind dezvoltarea deprinderilor multilinguale pentru comunicarea profesională și medierea lingvistică bazat pe utilizarea aplicațiilor multimedia. Modulul combină armonios educația bazată pe teorie cu predarea interactivă care utilizează aplicații multimedia. Articolul abordează următoarele aspecte de o importanță majoră pentru orice activitate didactică: obiective didactice, rezultate ale învățării, descrierea criteriilor de evaluare a performanțelor, cadrul teoretic al modulului, activități și sarcini de lucru pentru studenți, strategii de predare, metode și tehnici de evaluare și resurse. Modulul a fost pilotat pe parcursul a doi ani și în continuare se așteaptă rezultate bune în viitor.

Keywords: learning outcomes, performance criteria, teaching methods, evaluation, resources.

Cuvinte-cheie: rezultate ale învățării, criteria de performante, metode de predare si resurse.

1. Introduction

The **Multilingual Writing Skills for Professional and Mediation Purposes** module seeks to address language training needs that arise from the globalisation of business and communication. The purpose of the module is to help students become more *effective multilingual communicators*, develop a broader and more flexible repertoire of written communication, international communication management and organisational behaviour-related skills, as well as critical thinking skills. While drawing extensively on the enhancement of language awareness, the module covers the development and consolidation of writing skills and sub-skills, i.e. the use of register, cohesion-enhancing devices, coherence, etc. which improve the quality of the written text. It places a strong emphasis on the diversity of the 'real' business world, on its

[1] The article is the outcome of the MULTICOM (2007-3534/001-001) project (1333996-LLP-1-2007-1-FR-ERASMUS-ECDSP) carried out during 2008–2010. Parts of the article were made available for the project website and the final report.

political, economic, cultural and social implications for the individual and his capacity to adapt linguistically to such a complex environment. Henceforth, the key competencies and skills targeted by the module are provided in an interdisciplinary combination of sociolinguistic, psycholinguistic, cultural and professional writing issues.

The module package offers a complete coverage of forms of written communication ranging from company internal forms of communication (minutes, memos, reports, proposals) to visually more complex forms of corporate advertising. The module is focused on the extremely broad and dynamic mix of written, spoken and visual communication that takes place within and between organisations and key stakeholders, employees, customers, suppliers, local communities, and the mass media. It places the learning event in challenging organisational settings engaging multinational and multilingual cooperation. The module encourages learners to work out connections between *specific skills* relevant for specific communication practices (such as: drafting effective and focused reports, designing electronic materials, communicating more clearly and persuasively through electronic mail writing, etc.) and a broader range of *professional communication principles*. Consequently, the module provides *theoretical perspectives, principles* and *practices*, combining traditional writing modes or channels with emerging technologies.

The module targets undergraduate students with diverse linguistic backgrounds, belonging to multi-national groups. It offers a broad combination of accessible, theoretical insights and 'real-world' case studies. The writing activities of the module, which represent its units, are both self-contained and built on one another. Thus, the trainer can teach the units in any preferred order, according to specific training needs and interests.

The module valorises authentic case study materials and practices providing a fully professionalised environment and challenging opportunities for students to practice their communication skills. It also helps them plunge from a sound theoretical knowledge tank into a 'virtual' team work.

The module draws on older and more recent books on communication, organisational communication management, and on a broad array of support materials, including print, audio, video and electronic.

2. Detailed Learning Outcomes

To begin with, a *module learning outcome* is a statement of what the learners are expected to be able to do on the successful completion of the module to demonstrate their knowledge, understanding, skills and/or competences. Since learning outcomes focus on learning rather than teaching, they are not devised to specify what

the teacher or tutor can or should deliver but what the learner can demonstrate on completion of the module. Consequently, most of the outcomes will be defined in terms of the skills the students must demonstrate in order to meet the teaching requirements and to pass the module. It is equally important for the course tutor to define all learning outcomes in terms of *assessable* deliverables. In addition, module learning outcomes must be cohesively integrated into the overarching teaching programme.

The learning outcomes of the present module are both *general* and *specific*. They should enable the learner to acquire and master the knowledge, competencies and skills necessary for the effective accomplishment of professional roles in at least three languages (including one's native language). However, there are two important aspects that deserve careful consideration before activating the 'outcome design' plan. First, the outcomes of the training module will not be regarded prescriptively as a strait jacket that prevents the teacher from reaching further teaching goals. The outcomes will be regarded rather as *desirables* and *deliverables*. Second, the outcomes should be the direct and 'natural' result that emerges from a series of planned teaching activities. Given the aforementioned prerequisites, the teacher must make sure that he/she designs the right activity to enhance the desired outcomes, or else he/she runs the risk of inducing undesired skills.

The learning outcomes of the *multilingual writing skills* module will, therefore, necessarily use as *learning pre-requisites:* generic academic skills, generic professional skills and as *co-requisites*: language A writing skills, language B communication skills, and language C communication skills. Therefrom it follows that the teaching module is built on a balanced combination of *general writing skills* and *professional writing skills*. It should be noted, however, that as students progress through a study module or programme it will be expected that the learning outcomes reflect the progressive nature of their learning, the module planner/designer thus moving from verbs that indicate understanding/formulation/construction to verbs that describe more complex cognitive and writing processes.

The outcomes of the present module along with the tackled topics are featured in the following table.

No	Learning outcomes	Activities and indicative content	Topics
I	**Internal communication**		
1	Upon the successful completion of the module the learner will be able to summarise and organise information for minutes, syntheses, notes and other formal documents following a meeting held in two or more languages	Minutes and other meeting-related documents (syntheses, notes, summaries)	1 European social, economic or political issues 2 International business contexts 3 International institutions
2	The learner can draft formal memos and communicate a broad and complex range of professional issues in languages A and B	Memoranda	
3	The learner can draft effective professional (business, technical, financial, annual) and research reports for multilingual environments	Reports: business reports, annual reports, research reports.	
4	The learner can write effective business plans, focusing on content and form, organising the document in line with format and style conventions	Business plans	
5	The learner can write shorter or lengthier, both solicited and unsolicited, business proposals using the right register and addressing the front matter	Business proposals (including subsidy proposals)	
II	**External communication**		
6	The learner can select and apply appropriate formats, organise and write business messages in languages A, B and C in consonance with accepted conventions	Business letters, emails, text messages, documents.	1 European business laws and charters 2 European Union policies and strategies 3 EU documents (The Copenhagen Declaration, The Bologna Declaration, The 2010 Programme)
7	The learner can design a template, can select and organise the information, can use visual materials to communicate messages in languages A, B and C	Newsletters	
8	The learner can summarise material (documentary syntheses, synthetic notes) focusing on (1) understanding the text, (2) ordering the ideas logically, (3) making an outline, (4) making a first draft and (5) comparing it with the original, (6) writing the summary	Summarising written material (documentary syntheses, synthetic notes, technical, scientific texts and commercial correspondence)	
9	The learner can structure information and draft a particular contract (transport, sales, etc) in languages A/B/C using the adequate register, correct language, style and accuracy	Contracts	

No	Learning outcomes	Activities and indicative content	Topics
III	**Communicating with the media (PR communication)**		
10	The learner can use the languages A, B and C to issue press releases in line with the particular conventions of the genre and communicate with the media	Press releases	1 Entrepreneurial networks 2 Corporate image, visual identity 3 Educational institutions 4 Emerging technologies 5 International academic conferences and workshops
11	The learner can use the languages A, B and C to issue mission statements for business companies and organisations	Mission statements	
12	The learner can select and organise information for press briefings and other media documents, purposefully attract and direct the audience attention and persuade using the conventional format, style and register	Press briefings	
13	The learner can design and produce effective blogs in languages A, B and C	Blog writing and blog promotion	
IV	**Designing and drawing up promotional materials (advertising)**		
14	The learner can draft and write advertisements using several popular advertising formats for different channels in languages A, B and C	Advertisements (including job vacancies ads)	1 Consumer Society and the Cultures of Advertising 2 Approaching Advertising: the Brief, the Idea, the Campaign 3 Branding and Public Service Advertising 4 Cause and Social Marketing 5 Press and Retail Advertising 6 Print and Internet Adevertising 7 Radio and Television Advertising 8 Infomercials 9 Mobile Billboard Advertising 10 In-Store Advertising 11 Covert Advertising 12 Advertising Pitches
15	Applying the right format and matching style of delivery, the specific needs of the target audience and the nature of the message in lingua-cultures A, B and C	Advertising on social networks (e.g. Facebook, Twitter advertising, etc) as a means of job hunting	
16	The learner can use visual communication to address strategic business issues and corporate image constructing attractive and meaningful messages	Corporate advertising/identity/image	
17	The learner can design, create an attractive template and a persuasive text to advertise products, services, companies, institutions, etc in languages A, B, and C	Leaflets, flyers	
18	The learner can design attractive templates and suitable texts to advertise products, services, companies, institutions, etc in languages A, B, and C	Brochures	
19	The learner can transpose a longer or a shorter business text into a poster	Posters	

No	Learning outcomes	Activities and indicative content	Topics
20	The learner can prepare and deliver an effective business presentation aided by audio-visual equipment and observe communication practices in languages A/B/C	Company/product/services power point presentations	
21	The learner can design and create effective and attractive websites for languages A, B and C and communicate messages through them	Corporate websites/html	

However, the list of designed outcomes is not prescriptive and it is subject to expansion or restriction following particular module objectives, curricular specifications, institutional conventions or traditions, or the teacher's own teaching agenda.

3. Description of Performance Criteria

A good assessment requires some typical standards of quality, such as *validity, reliability, testing standards, evaluation standards* etc. Evaluation involves *standards,* standards related to fairness in testing (consisting of fairness in testing and test use), the rights and responsibilities of test takers, testing individuals of diverse linguistic backgrounds and testing individuals with disabilities.

The standard assessment or performance criteria for language and humanities-bound writing should comprise the following categories:

- overall quality (the global quality of the writing product)
- linguistic complexity (grammatical complexity or syntactic complexity)
- linguistic accuracy (language and register adequacy)
- lexical features (lexical richness, lexical individuality or originality, lexical sophistication, lexical variation or diversity, lexical density)
- content (thoroughness and accuracy of content)
- coherence and discourse features (text coherence, cohesion and organization)
- fluency
- mechanics (spelling, punctuation, capitalization and indentation).

This grid draws on a relatively simple but effective marking grid developed in the 1980s by Tricia Hedge in her book on *Writing* (1988: 146). The criteria worked out by Hedge were well received by the EFL community and were used successfully by teachers for more than two decades. They include:

- Authoring:

Having something to say (a sense of purpose), content, awareness of the reader (a sense of audience), length, style, developing the ideas (a sense of direction), organization

- Crafting

Organizing the content clearly and in a logical manner, manipulating the script, using the conventions, spelling, layout, accuracy, getting the grammar right, developing sentence structure, text complexity, linking ideas in a variety of ways, range, having a range of vocabulary.

The performance criteria for the **Multilingual writing mediation skills** module can also be defined in terms of (text) *functional criteria*, i.e. if a given (or written) business text fulfils the function(s) for which it has been written. These criteria are perfectly valid since business texts are prevailingly functional texts. Pursuing the functionalist theory (Gunnarsson B.L., 1984) a text/discourse should be judged by what functions it performs to the reader, by what the reader makes out of it and how it impacts on him. In the 90s a number of German researchers advanced useful approaches to text and its quality. They described a text through its functional and structural components. From among the approaches of German and Dutch researchers to the **quality of functional texts**, we singled out Klauke's grid (1992: 91) which, he suggests, influences text quality and provides useful criteria for the evaluation of the writer's performance. Klauke's model consists of the following components:

- *Situational Frame:* special field of a subject, text label – name of the text, special situation of a text (topic/subject, participants, functionality, place/time of action, medium, textual relationship),
- *Language Structure:* text macrostructure, cohesion, pragmatic aspects, syntactic structures, lexical structures, etc.,
- *Extralinguistic Features:* graphics, layout, paper size.

Although there are several recommendations regarding the variables that may turn useful in evaluating writing, there are no all-covering or all-purpose-serving sets of recommended criteria except for the extremely formal and now widely recognized **CEF (Common European Framework) criteria.** For all cases, we recommend that the teachers should turn for appropriate answers to their own experience and exploit the criteria that best serve their purposes. Finally, evaluators (teachers) should not lose sight of the *institutional standards* or *traditions* that have been developed in the field.

4. Theoretical Framework for the Module

The training module **Multilingual writing skills for professional communication and mediation purposes** is designed in full consonance with the envisaged dual purpose of the Bachelor's Degree programme in multilingual communication. i.e. 'to equip students with a sound grounding in all major areas of basic knowledge, skills and competences' with a view to help them access faster and easier both the labour market and further Master's Degree programmes. The module is premised on the assumption that multilingual communicators should be able to convey most complex information both in writing and orally in three languages (including their mother tongue) following the linguistic, sociolinguistic, professional and cultural norms and conventions of those languages.

The module seeks to revise, form and consolidate the students' basic *academic* and *linguistic skills* pertaining to languages A/B/C, and, most importantly, to foster the ability to 'communicate across and to mediate between cultures in a professional context'.

The *linguistic component* of the module provides the students with linguistic concepts, language varieties, and registers as pre- and co-requisites for the production of effective business genre texts or text-based communication channels. The linguistic component also seeks to familiarise the students succinctly with concepts such as: text, discourse and genre. It should be pointed out that every section of the module is designed according to the simple-to-complex pattern. The taught genre texts thus range from simple forms of business communication like *minutes* and *memos* through to more complex ones such as *business proposals* and *contracts*. The more complex forms like business proposals, contracts, etc. are designed to assist the students with acquiring knowledge of genre-specific formats, text organisation conventions, and the use of a particular register. Since many of the texts, particularly advertising and promotional fliers, posters, etc, are wrapped up in or accompanied by visual communication devices, the module often combines written and visual communication to offer a comprehensive and reliable mastery thereof. Finally, the module provides specifics of electronic forms of business writing such as: power point presentations, web pages, social networks advertising (e.g. Facebook, Twitter advertising, etc), and pdf materials.

Business communication is about *form* and *content*, and content consists of message or information and language. Consequently, the business writing module aims at familiarising students with the use of an appropriate *language, tone* and *style* for a professional command of language. With this end in view, good writers in the business world must know how to adapt their language abilities to the requirements of

the business audience (have a sense of audience). Since mastery of grammar and spelling alone will hardly make a good business writer, what s/he needs is to adopt the appropriate word choice and to carefully test the suitability of each mode of writing. Competent writers can communicate in writing *upwards* and *downwards* with versatility without running the risk of offending the reader or being linguistically awkward. Similarly, they will use the most suitable expressions and formulas to represent their positions and businesses. Conversely, the lack of such skills may often cause a communication breakdown. The module will thus focus on helping the students acquire expertise in and develop a *style for business writing*, in keeping with the exigencies of brevity, concision, logical ordering of information, clarity, completeness, politeness, levels of formality, etc. Most of the proposed text-based business communication is targeted at learning how to *plan* and *organise* a business document. Both are complex activities which involve: specifying the purpose, identifying the readership, formulating a subject heading, selecting and ordering the information, controlling the flow of information, deciding on the presentation techniques, adopting the appropriate tone, linking ideas logically and effectively, focusing and purposefully directing the reader's attention, adopting the adequate style, and using a correct language. *De facto*, this dual skill-forming activity relies on mentoring the students to pursue at least four stages: to plan out the document, to write the first draft, to produce the final document and to revise it.

Given the multilingual approach to the training module, these issues will be treated in three subsequent steps: first the teacher will deal with business linguaculture A or B or C (discretely), then the trainers must draw the students' attention to cross cultural communication and mediation issues (the rather theoretical frame), and, finally, the teachers must provide the students with practical opportunities to drill the appropriate (mediation) skills.

Communication-wise, the module is focused on four types of communication: organisational (company internal) communication, external communication, PR communication (communicating with the media), and advertising (designing and drawing up promotional materials). Despite the growing tendency to treat jointly communication that takes place within an organisation and communication that takes place between an organisation and its audiences in the wider world, the approach adopted by the course module is that of presenting internal and external organisational communication as different issues.

Further, the module foregrounds communication as a complex phenomenon, engaging aspects pertaining to formal organisation structures, cultural diversity across countries, departments, employees and other organisation-related stakeholders and, in so doing, it sets out to respond to the challenges of communicating in an organization.

A primary task of the teacher is to conduct a brief survey of the competing (academic) views on organisational communication ('modern', 'interpretative', 'critical', and 'postmodern'), which have informed both theoretical studies, academic researches, debates, and have strongly influenced everyday common practices. Such an overview of theoretical aspects might help the students improve their understanding of the inherent nature of communication, reflect on relationships between organisations, evaluate the potential challenges that come from organisations, organisation cultures, sub-cultures, unofficial channels, etc.

The students will then immerse in a complex and extremely dynamic *mix of written and visual communication* that will teach them how to communicate in a variety of business and organisational settings, including corporations, agencies, local governments, scientific research teams, companies, start-up ventures. The module must be organised by the trainer in such a manner as to enable a smooth transition from principles of communication and linguistics to communication in practice, i.e. practical writing activities.

The *practical activities* are designed and planned as *student-centred* and *skill-forming* training activities. Both the complexity of the writing activities involved, their diversity, and the conventional rigour of this type of writing call for a careful selection of tasks and resource materials. The module is designed to cover mainly the most important forms of business writing and the sources used will be *authentic print, video, audio* and *electronic materials.*

The module is grounded in the cultural assumptions and conventions of the Western, specifically British business lingua-culture; therefore, while there is a large amount of common practices in some areas of international (report) writing such as the structure of academic conference papers and the reports of international institutions and agencies, there are also local variations, which the learners must become aware of. Henceforth, perhaps the main purpose of the practical writing activities is that of permanently foregrounding both similarities and major differences inherent in particular business communication texts.

The challenges of globalisation and the boost of the electronic working medium force business writers to look for solutions to 'customise' forms of business writing (e.g. reports) to the general and specific requirements and needs of customer- readers around the world. This attempt to make published or website materials accessible to a larger international readership poses major problems, particularly to international corporations, which, in spite of a general use of English as their medium, have links to country subsidiaries that provide information in local languages. Many of the national websites of international organisations thus carry a large amount of textual and graphical material and offer information on such issues as: product details,

services, investor relations, career opportunities, contact information via the local language, information which is not always, or only partly, available in English. The students need to familiarise themselves with these *communication challenges*, including 'localisation' activities and respond to these by identifying ways to overcome such challenges in practice. Henceforth, these complex challenges can be regarded as push factors for the training module.

Global corporations use the internet increasingly to provide and disseminate online broadcasts of presentations and speeches, of corporate news, announcements and many 'interactive' features or devices, which may become the primary source for the students' practical activities. Consequently, the practice-related sources used by the teacher will be tailored to accommodate these technologies and benefit of them actively and extensively. *Electronic resources* like the internet, enable students to fulfill complex and exciting writing tasks in the area of websites/htm, PowerPoint, pdf, also eliciting the use of more involved visual (and audio) techniques. The teacher will use tasks that provide opportunities to adeptly use different electronic formats and convert one document into another, for example converting a conventional 'hard copy' of a colour printed brochure into a downloadable pdf file available on a site. Apart from the practical skills that the students may acquire, they must equally understand, as previously mentioned, the underlying communication phenomena. In the case of an investor relations web-cast of a large corporation, for example, the students must understand why this medium or channel has a greater effectiveness and impact on the audience as compared with a conventional text-based report, considering both the advantages and the limitations of the specific medium. Similarly, many global corporations make their reports (annual, financial, technical etc) available and downloadable from their websites. This is good news for customers, investors, stakeholders and also for students, who can use such authentic materials for their practical work activities (as in simulations, role plays, scenarios, and other interactive assignments).

Electronic communication intertwined with 'conventional' business channels should not, however, be the ultimate goal of the writing module. The teachers must further offer the students a preview of relevant developments in the field of *online business*. Among these, we can mention the radical use of the internet for professional investors and analysts, an online standard device for fast and global delivery of financial information called 'eXtensible Business Reporting Language (XBRL)', which permits experts to use and extract corporate data from multiple website sources in different compatible formats and compare, contrast, analyse, process and use or convert the information in any preferred way. Such a device will enhance a faster, automatic, global and real-time analysis of data.

The range of electronic sources includes *Writing for Advertising Purposes,* an area of professional writing certain to benefit multilingual communicators in the business, marketing, communications media and/or industry environment. Whereas not targeting advanced skills in specialised writing forms such as copywriting, the WAP module is designed to provide basics of publicity and promotional writing focusing on the use of language to promote a business, an individual or an idea. Besides writing for advertising in the conventional, established realms of management, advertising agencies, public relations, book publishing, web developing, technical writing, etc., the multilingual writing package accommodates growing trends aimed at preparing multilingual communicators to meet the demands of new, *emerging freelancing roles*. The content is structured accordingly, to cover core branding concepts and essentials of promotional writing with a view to valorise WAP as an invaluable freelance as well as in-house resource. The material is organised around general and specific issues, progressing from any content of writing intended for printing to professional marketing copies and promotional texts. A preliminary overview of the communicative strategies at work in a variety of promotional settings ranging from sales letters, newspaper or magazine ads, media drafts, commercial scripts and press releases, is thus followed by a consideration of specifics of WAP such as briefs, white papers, catalogues, billboards, brochures, and pitches. A broader, tangential scope informing the package is that of increasing awareness as to the cultures of advertising and the political economy constitutive of commercial writing. With this end in view, the practical activities will seek to lay bare an array of socio-cultural implications, as well as the rhetoric behind the publicity discourse, with special emphasis on hypostases of sexism and gender stereotyping in promotional writing.

5. Teaching Strategies

The teaching strategies of the module must be chosen in consonance with the desired learning outcomes and must be applied in such a way as to help the students attain the required or desired outcomes. The range of teaching activities will incorporate: *lectures, tutorials, practicals, independent learning, workshops, seminars etc.* If necessary and agreed on, the module designers or planners can establish under what circumstances and how *prior learning outcomes (*competences and skills) can be formally recognised and accepted.

In keeping with the language teaching concepts, particularly Rivers' (1981) eclectic approach, the teachers will use a diverse and mixed range of techniques based on the assumption that teachers cannot dedicate themselves exclusively to one method or approach only. Pursuing the eclecticists' view, the teachers should try to absorb

the best techniques of teaching language and writing into their practical procedures to attain the envisioned purposes.

Teaching *writing for multilingual purposes* should approach language learning objectively and analytically through the study and practice of *structural, functional, sociolinguistic and sociocultural aspects*, and should offer the students the opportunity to experience the language in the 'real' business community or environment. This practical language pedagogy (or educational/*vocational linguistics*) is based on Widdowson's (1978) 'communicative' approach to language teaching, including writing in a second language, which centres on the concept of 'communicative competence'. The business writing module will thus seek to form, develop and consolidate the students' communicative competence for business writing purposes, while resting on 'communicative' and 'functional' teaching. Eventually, the teaching techniques (and tasks) most frequently recommended for classroom use include: *role play, problem solving, simulation*. Depending on the teaching objectives, the teacher can resort to more conventional drill-type exercises, whose linguistic forms have an identifiable place in the broader sociolinguistic and vocational context, and which appear to learners as concrete, practical situations.

Given the *functional* nature of the texts involved in the learning process, the teachers can employ more traditional methods such as: *text analysis, task analysis, analysis of the criteria regarding content and structure,* and *the criteria regarding style and graphics.*

In terms of teaching business writing for multilingual environments, the module can recommend the 'immersion' in *active online learning*, as afore-mentioned and combine it efficiently with any communicative or interpersonal/interactive teaching technique.

Online learning gives students and teachers the opportunity to opt for a task they are interested in from a wide array of options. This kind of learning involves the use of various technologies, which offer efficient and user-friendly learning tools. They include, *PowerPoint* and *interactive whiteboard*. Most of these technologies create *virtual learning environments*. The online learning technologies can be used increasingly not only as instructional tools but also as evaluation methods. Further active teaching and learning methods may include *collaborative learning, team-based learning* etc.

In view of these ends, tasks based on *online simulation*, at times involving *global simulation activities,* will create a 'virtual' company engaged in professional (business) communication. The examples provided below illustrate these methodological assumptions.

6. Activities and Tasks

All writing package tasks are unit-linked and designed as interactive team-working tasks. They are built on communication theories and principles, and incorporate both language issues and specific text-based conventions. Each unit is focused on the development of specific writing competences, on general business writing skills and specific skills, including sub-skills. Nevertheless, most of the provided tasks rely on complex combinations of written, spoken, visual and cognitive skills (sub-skills). For example, the task of *drawing up the minutes* of an international business meeting necessarily involves: (1) careful attendance and listening, (2) capacity to monitor the generation of bilateral and multilateral messages directed at participants, (3) capacity to analyse cognitive and affective processes and moves, (4) capacity to synthesise messages, discussions, debates over an issue, (5) capacity to record decisions, conclusions. The *writing operations* related to the compilation of minutes encompass:

- the taking of minutes in note form
- the drafting of minutes
- the recording of the minutes in the company Minute Book/Folder.

The *writing skills (sub-skills)* involve: note-taking, summarising, synthesising, presenting and organising the information, drafting, adopting a correct language (and adequate register, level of formality), comparing the minutes with the meeting agenda, revising, proofreading.

Student Activities

Activities may involve the following:

- researching and evaluating information from a variety of language sources (A, B and C) (e.g. internet, libraries, direct interviews, telephone interviews) and reporting findings in language A or B/languages A and B
- producing visual aids and using multimedia tools to present information in languages A, B and C
- writing minutes and reports after multilingual meetings.

Examples of activities:

You work for a Romanian travel agency located in Cluj-Napoca and you were asked by your manager to attend a negotiation in Munich, Germany, where one of your partners has its headquarters. You must draft the *minutes*. The negotiation concerns

new collaboration contracts for the forthcoming tourist season and involves a few other partners located in two other countries. Consequently, the minutes must be drawn up in languages A, B and C. Since the outcome of the negotiation will be recorded in a contract, the contracts will be sent to the involved partners in their own languages.

Further samples of writing tasks are:

Listen to the company director's speeches and summarise them for their inclusion in the quarterly newsletter. In addition, write a short note on them for release in a company memo. The memo will be written in languages B and C.

Your employer asked you to write a summary of the correspondence carried out between your company and XYZ company. The most important details from all letters must be gathered together and summarised to allow for a quick scrutiny of the current business circumstances.

7. Assessment Procedures

The assessment methods for the writing module will be determined only after the other teaching management activities have been completed, i.e.:

- determining the learning outcomes;
- designing the content outline;
- choosing appropriate learning and teaching strategies to enable and support the students to reach the required outcomes;
- choosing appropriate assessment methods;
- defining the assessment criteria that will be used to grade the level of achievement.

The evaluation of the whole process draws on the evaluation at both module and unit level, and must, eventually, enhance the development and achievement of the overall programme. It should be observed that all involved aspects ensure that achievement of the individual module learning outcomes contribute collectively to the overall programme outcomes.

The outcomes of the training module are assessed through both *formative (permanent)* and *summative (final)* assessment. The teacher will be given full credit to outline the methods of assessments and devise their relevance *vis-à-vis* the targeted objectives, i.e. learning outcomes. Mainly, the range of usable assessment forms/methods comprises: *project work (team, pair or individual), portfolios, reflective*

writing, although, at times, the teacher may employ *written tests*. However, most of the assessment will be carried out through carefully designed writing tasks. Depending on specific learning circumstances and priorities, the teacher may opt for oral (professional) *presentations*, which typically cover a more comprehensive area of learning outcomes (both general and specific writing skills).

Technology is also used for the assessment of students and provides new ways to engage students in their own instructional process. *Virtual learning environments, Audience Response System* (ARS), are two emerging IT-related methods which allow immediate feedback and enhance classroom discussions.

8. Resource Materials

The resource materials of the multilingual writing skills module are twofold: (1) the teacher's resources and (2) the student resource materials. Both actors involved in the teaching process (teacher and student) benefit from updated *print, audio, video and electronic sources*. While the teacher partakes of more printed materials, given the didactic nature of his intervention, the materials used by the teacher should target the students' learning needs.

It should be, nevertheless, recommended that teachers exploit the extensive online libraries and resources, which provide instant access to web-based teaching and learning tools, to research suggestions, specific authentic case studies, exercises, etc. Many online materials offer course management, study and communication tools, which prove profitable to the teaching goals and the development of business writing skills. Online (Computer Supported Business Simulation) materials, like the ones provided by the American Economic Association (AEA) or The Association of Business Simulation and Experiential Learning, rely on the exclusive or combined use of simulations (business, communication, etc), role play, simulation games and other ready-to-use games. Such online sources offer complex packages involving workshops that run from a few hours to several days with variable complexity to meet audience needs. Such packages span out from communication issues to more subject-specific domains of business.

Apart from the available online sources on business communication, some of which are now provided by reputable universities or institutions, the instructors and students can partake of *DVD teaching materials* which feature case studies, simulations and other useful materials.

9. Conclusions

The module for professional communication and mediation writing skills is a complex teaching programme which relies on developing and consolidating both theoretical knowledge and practical skills of working in a dynamic international environment. It was designed within the framework of a European project and was piloted for two years at the Department of Applied Modern Languages of the Faculty of Letters, Babes-Bolyai University of Cluj. It has proven to be user-friendly, rewarding and stimulating the students' interest and participation both through the challenging content or issues and through the multimedia devices used.

The module is built on some issues of the international business community which affect all operating actors and prove interesting and challenging for the students as well. The issues include: European social, economic or political aspects, international business contexts, international institutions, entrepreneurial networks, corporate image, visual identity, conferences and workshops, etc.

The linguistic component is solidly grounded on linguistic concepts, language varieties, and registers as pre- and co-requisites for the production of effective business genre texts or text-based communication channels. The linguistic component also seeks to familiarise the students succinctly with concepts such as: text, discourse and genre.

Every section of the module is designed according to the simple-to-complex pattern. Thus, the genre texts range from simple forms of business communication like *minutes* and *memos* through to more complex ones such as *business proposals* and *contracts*.

The module design relies on the harmonious combination of theory and practical online training. Theory can be taught both according to traditional ways, including presentations and the use of online materials. The urge to use *new technology* does not arise only from its fast progress but from the fact that corporations use the internet increasingly, that students use it on an ever wider basis and that teachers must familiarise the students with the latest developments in the online business.

In addition, online electronic sources like the internet help students fulfill exciting and complex tasks which involve more skills, expertise and experience. They also permit a wider use of writing techniques and forms of writing, combining writing skills and intercultural communication and mediation competences.

Each teaching unit may be both self-contained and independent envisaging certain linguistic and writing skills, or linked to the other units allowing the teachers more freedom to use the topics and activities according to their teaching purpose.

10. References

1. Grabe, W., *Notes Towards a Theory of Second Language Writing*, in Tony Silva, Paul Kei Matsuda (eds) On Second Language Writing, Laurence ErlBaum Associates Publishers, 2001.
2. Gunnarsson B.L. 'Functional comprehensibility of legislative texts: experiments with the Swedish Act of Parliament', *Text* 4 (1–3), 71–105, 1984.
3. Hedge, T., *Writing*, OUP, 1988.
4. Hyland, K., & Milton, J., "Qualification and certainty in L1 and L2 students' writing", in *Journal of Second Language Writing*, 6, 183–205, 1997.
5. Hymes, D., "On communicative competence", in *Pride*, J.B>, and Holmes, J., (Eds), *Sociolinguistics: Selected readings,* Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
6. Klauke, M, "The text as a functional and structural unit", in Maat, H.P. and Stechnonder, M. (Eds), *Studies of functional text quality*, Rodopi, 1992.
7. North, B., (ed), *Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives evaluation certification*. Report on the Symposium held in Ruschlikon, Switzerland 10–16 November 1991, Strasbourg, Council of Europe, 1992.
8. North, B., "Common Reference Levels and Educational Levels, in Babylonia", 1/1999, Council of Europe, 1999,.
9. North, B., "The CEFR Levels and Descriptor Scales", unpublished presentation, ALTE Conference, Berlin, May 2005, printed handout, 2005.
10. Reid, J., *Advanced EAP Writing and curriculum Design: What Do We Need to Know?* in Tony Silva, Paul Kei Matsuda (eds) On Second Language Writing, Laurence ErlBaum Associates, Publishers, 2001.
11. Rivers, H.W., *A Practical Guide to the Teaching of English as Second or Foreign Language,* New York: OUP, 1976.
12. Rivers, H.W., *Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching,* Mass. Newbury House, 1976.
13. Smith, B.L., & MacGregor, J.T., *"What Is Collaborative Learning?"*, National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment at Pennsylvania State University, 1992.
14. Harding-Smith, T., *Learning together: An introduction to collaborative learning*. New York, NY: Harper Collins College Publishers, 1993.
15. Widdowson, H.G., *Teaching Language as Communication,* OUP, 1978.
16. Widdowson, H.G., *The ownership of English*, TESOL Quarterly, 28, 377–389, 1994.

BIONOTE: Silvia IRIMIEA is an Associate Professor at the Faculty of Letters, Babeș-Bolyai University, Cluj where she teaches: linguistics, American political thought, communication, media and translation studies. She is the author of more than ten books and coordinator of fifteen European Lifelong Learning projects focused on: vocational linguistics, vocational education and training (VET), adult education and quality assurance in VET, areas in which she has published widely. She is an active member of several European professional associations and networks and a reviewer for two scientific magazines. Dr Irimiea is the Director of the Centre for Tourism Training, which, under her leadership, has become an Authorised Training Centre for the International Air Transport Association (IATA) and for the London Chamber of Commerce and Industry Examination Board (LCCI).

Debate as Interactive Communication and Communicative Interaction. A Practical Means for the Refinement of Communicative Skills

Dorina LOGHIN
"Babeș-Bolyai" University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: Care este contribuția dezbaterii la dobândirea de competențe lingvistice interactive? Articolul de față încearcă să-și formuleze ideile în jurul principiului conform căruia dezbaterea ajustează comunicarea prin aceea că o face să se conformeze unor standarde precise, bine definite. O achiziție corectă a abilităților de dezbatere reprezintă un adjuvant valoros în înțelegerea corectă a mecanismelor de comunicare interactivă. Studiul efectuat a beneficiat de pe urma diversificatei și bogatei cercetări efectuate asupra fenomenului numit ‚dezbatere' prin faptul că tot acest volum informativ însumează valoroase idei și abordări care vin să susțină ideea interactivității comunicării interumane. De asemenea, se încearcă să se sublinieze aici faptul că odată ce vom ajunge să realizăm importanța interactivității pentru eficiența actului comunicațional, o notă dominantă în dezbatere, vom reuși să ne îmbunătățim și să ne perfecționăm abilitățile de comunicare, o cerință esențială pentru o funcționare optimă în mediul academic.

Cuvinte-cheie: interactivitate, comunicare verbală, norme procedurale, conflict de opinie.

Keywords: debate, interactivity, verbal communication, procedural rules, opinion clash.

1. Introduction

An essential component of human intercourse is the oral, or verbal, communication. Verbal communication refers to all those interactions that engage the spoken word. As in the case of any other forms of communication, in verbal communication the ability to transmit a message effectively is imperative. Communication must therefore be productive in the sense that any emitted message should elicit a complementary response. A message is efficient if and only if it is confirmed by the target-addressee, who recognises it, accepts it, and decides to process its content with a view to producing an equally accomplished reply.

In addition to an accurate awareness of the content of the message – which reffers to the correct understanding, mastery, and command of the semantic content of that

message – an accomplished speaker needs to have good presentational skills. This aspect involves the ability to find the best way to convey the intended message. How to make communication efficient is rhetoric's main concern. Practically all forms of communication, whether informal conversation or formal academic delivery, select with a precise representation of the intended purpose in mind the kind of *speech* (i.e. *discourse*) that is best suited to a specific context. This context is determined by three major coordinates: the topic of the text, the place of communication, and the target – the listener – to whom the text's message is addressed. Due to the presence of the last coordinate, the addressee, communication is perceived as an *interactional* activity. This article proposes to look at the communication model advised by debate starting from this very premise, namely the interactiveness, or the interactionality, of the communicative activity. This means that the communicators are capable of *acting on* and, as a result, of *influencing* one another.

One of the best sources of information regarding communication by and large is debate. Education through debate helps students whatever their level of education to correlate formal and informal communication efficiently and mould them into an orderly and rigorously productive activity: “By encouraging participants to look carefully at the root causes and implications of controversies, and by teaching students that experts often have their own interests in mind when they produce facts and norms, debate can create a powerful resistance to many problems that seem to overwhelm us today.” (Snider & Schnurer 2002: 5).

Basically, communication taught at academic level prepares students to become skilled orators, speakers apt to perform at high standards in a large array of activity domains. Irrespective of the field of activity, however, any potential job occupant is expected to be ready to engage in communicational activities ranging from informal conversation of the personal discussion type, to formal ones such as interviews, telephone discourse, staff meetings and presentations.

Oral communication involves predominantly a face-to-face exchange of opinions, generically referred to as dialogue. Due to its competitive spirit, face-to-face verbal communication tends to be confrontational. In the case of organised dialogue, this type of confrontation involves a distribution of the speakers into teams, and thus the communicational activity is performed both intra-team and extra-team. In either of these contexts the communicator strives to put to use her best communicative abilities, providing she knows how to ‘equip’ her discourse with the mandatory attributes of clarity, relevancy, cohesion, and concision, to employ tactful phraseology, to adopt the tone of voice that is most appropriate for the very communicative context, and, last but not least, to be informative. In the absence of any of these elements, communication is impaired: it becomes unclear, inaccurate, or incoherent. Such

communication is detrimental to individual and society alike. It alienates people and destroys the social ethical bond between them, the basic ingredient of any constructive intercourse. In the same way in which communication is an indispensable ingredient for life in community, its productiveness represents the impetus for social evolution. Good communication yields good relations, and a society built on good relations is by definition a society apt for progress. That is why everyone should be fully aware of and abide by this basic condition which, after all, entails the welfare and durability of mankind. It is all the more mandatory for anyone involved in academic activity to be able to communicate in a *sophisticated* way, an approach that necessarily involves *productive interactivity*.

When we engage in communication, we 'express' ourselves, we disclose information that is then taken over by our interlocutor. This information 'speaks' of us, firstly telling of our mental configuration and secondly of our emotions, of our feelings. We are what we speak, and however much we try to 'hide behind the words we utter', our words will sooner or later divulge the truth about us. Nevertheless, if self-expression – in the sense of the opportunity to *speak our mind* – is a privilege granted to us by the right to freedom of speech, yet it may be, depending on the circumstances, subject to censure, (slander and libel, obscenity, or incitement to crime). Dialogue between people can easily be hampered, corrupted, limited, or even 'assassinated' in the absence of a sensible control over its mechanisms. Often enough, conversations get inflamed too easily and an uptight exchange of opinions will most certainly degenerate into fight. A good terrain for eristic dialogue is controversy, the verbal intercourse that grounds primarily on competition, which is, at its basis, fueled by self-centeredness. This is detrimental to communication in the sense that its injurious nature destroys rather than builds up relationships. It spawns negative conflict and should therefore be avoided. In order to be able to recognise and avoid such infertile, vicious instances of communication, one should look at rhetoric and learn about the use of tools of rhetorical discourse. Rhetoric helps us to acquire the know-how of a successful interactivity in the communicative intercourse. Debate training has been devised exactly with this purpose in mind: to teach us the lesson of cooperative, ethical, and elevated form of interactivity.

The research for the present article took into consideration the relevant data extracted from the designated bibliography; also a compilation of a database was performed in order to facilitate the analysis and the arrival at a better understanding of the debate techniques that lead to the acquisition of interactive communication skills.

The comparative-associative method of investigation employed best served the purpose of the present article in that the conclusion reached has come to confirm

the fact that communication, in order to be efficient from the point of view of its productivity, reasonability, and constructiveness, needs to be interactive, and that a model worth following in this sense is the one made available by debate.

2. Debate as the perfect model of interactive communication

We can understand and eventually come to master the mechanisms of interactive communication, seen as a dialogic exchange between antagonistic parties, in a relatively simple way by studying the debate skills or procedures. When debating, adversaries engage in a fight for the supremacy of a thesis, distinct for each party. In defence of their thesis, each party will put to use its best argumentative arsenal. Practically, fight, understood as fair-competitive and not vengeful undertaking, *defines* interactive behaviour. When speech is employed as combat weapon *controversy* is born. Controversy can however evolve positively towards a productive finality, like, for instance, in the case of the *critical* clashes of opinion, when the dialogue is so conducted as to lead to *consensus*, or destructive, leading to *void in communication* and *violence*.

Among other types of controversy-based dialogic exchanges, such as the inquiry, the information seeking, the persuasion, or the negotiation dialogue, debate (which often encompasses all these) comes to offer us in the most didactic manner a model of constructive controversy. It is a verbal confrontation, of an agonistic type it's true, but it is one that conduces to a positive, educative finality.

The reasons for which we engage in some kind of 'fight' are numerous and we should not forget that in any fight that is carried out *for* some reason there is always the *against* that lurks behind, waiting for its back-snap. Man fights *for* his purposes and always *against* an encumbrance. The question is which motivates us, the pursuing of the aim or the combat of the antagonist?

The fight in which we frequently engage is *verbal*, the 'battle of words' is, mind you, one of the most sophisticated and dangerous affairs ever. Due to its intimidating attributes, speech has become one of the most praised strategies for conquest, manipulation, and subordination, its sophistication being determined by the sophistication of human relationships. The use of words bestows divinity on man, but it can just as well throw him down in the abyss of evil. Thought verbalisation has been regarded as a key means of relational expression, one of the major pillars that support human communication, the very vehicle of social progress. Social progress, in turn, rests on ethical interaction. The members of a certain social group become engaged – whether they realise it or not – in the ebb and flow of communicative interactivity.

This article attempts to identify the way in which speakers engage in an interactive-argumentative verbal exchange in debate, a context that promotes the dialogue whose purpose is to determine the validity, respectively the invalidity of a mutually agreed upon topic and not the destruction of the opponent at all costs.

This form of verbal interrelation is called *dialectic*. The term was first used in Ancient Greece as a combination of two words: διά (*dia*, meaning "through, across") + λέγειν (*legein*, meaning "to speak"), in translation "through speech." According to "Webster's New Collegiate Dictionary" (1977: 314), *dialectics* is also defined as a method (διαλεκτική = dialektike) of "discussion and reasoning by dialogue as way of intellectual investigation", which implies, or, better, builds on the art of argument employed to achieve an interactive exchange of questions and answers. The participants in such an interaction are called "debaters", from διαλεκτικός = *dialektikos*, which means "competent debater". This means of argumentation or of argument use, is ancient and has become universal, its early records dating back to Plato's *Socratic dialogues*. Basically, dialectic is employed to solve a conflict of opinions between parties who are, paradoxically, both in pursuit of the same thing, the truth. These parties are supposed to try to solve the conflict by engaging in a non-competitive form of *communication*, which is, in its ethical interactivity, mutually beneficial.

Similarly, in *debate* the speakers who hold differing (antagonistic) views, the agonists, seek to *persuade* each other of the veridicality of their own thesis, or to prove that the position of their adversary is wrong. This competition is formal and is ethically grounded. It concludes with a verdict given by a jury, arbiter, or adjudicator, who makes an impartial decision.

The communicative exchange *involves* the partners of communication in a complex way. As mentioned, one of the most important aspects to be considered by the discussants is the *ethical* factor. Ethicality is a core ingredient in any human reason-based intercourse, and debate is a communicative environment where ethics is carefully heeded. One of its acknowledged tenets indicates the fact that successful communication should rest on principled grounds, which speak of mutual respect and decency. The absence of the ethical component deforms the communicative act and renders it non-productive in the sense that it is deprived of a very important attribute: constructive interactivity. Communication that is non-productive can easily turn chaotic, and hence it leads to isolation and violence.

A history of research on and close observation of human verbal communication has proved the fact that we are not likely to develop constructive and endurable relations unless communication between us is ethically established. The world owes the wisdom of 'truthful speaking' to the ancient Greek masterminds. Their 'manuals of

proper speaking' teach us how to utter the 'right words at the right time'. The principles of ethical argumentation have always been a reliable aid to all those who are interested in communicating the right things in the right place and at the right time. Its mechanisms operate beyond petty constrains such as coercion, humiliation or corruption. On the contrary, they teach us to use language with truth, dignity and respect in mind. Ethical argumentation addresses intellect no less than it addresses feelings, productivity in dialogue being accomplished only when these coordinates co-exist in perfect harmony. In fact, it addresses the very essence of our pre-eminence.

In order for 'communication' to be perfectly staged, the discussants are expected to comply with some rules that are designed in such a way as to benefit them fully and equally. This makes argumentation a communicative exchange that takes place in an organised communicative environment. In relation to this, the article proposes the model of the *critical* type of *dialogue*, more precisely at the interactive way in which argument is used within the debate frame.

In his article on inquiry, John Shotter refers to Valentin N. Voloshinov's[1] dialogic, participatory approach to intellectual inquiry that speaks of "people's spontaneous, living, dialogically-structured, bodily expressed responses to both the others and othernesses around them." Voloshinov's interest moves towards *what* is born during the dialogue exchange, towards the *product* of spontaneous verbal intercourse. He defines the output of communicative interaction as *the moment of novelty*, generator of "another kind of reality." In truth, *worlds* are born *in* and *through* dialogue. "In those moments of relationally-responsive activity, not only is there the continuous creation of novelty, but we must think of them as occasioning a very different kind of reality." Every member of a social group is seen as part of a spontaneous and ever-flowing communicative action. Shotter notes that such an approach moves away from the traditional line, which treats language as a solitary, non-interactive, individually-treated item, an *object of thought*: "Indeed, we ourselves become participant parts in an *unbroken flow of spontaneously* responsive communicative activity, in our culture and language, both playing a part in, and partaking from it. Treating language in this fashion, as internally related to our lives together at large, is very different from our treatment of it as an object of thought, as in the classical approach."[2]

---

1 Valentin Voloshinov was a Soviet/Russian linguist whose work has been influential in the field of literary and Marxist theory of ideology.

2 All quotations in the paragraph are taken from John Shotter, "Instead of theory, critique and debate: Voloshinov's unending, dialogically-structured, participatory mode of inquiry", `http://pubpages.unh.edu/~jds/Voloshinov.htm`.

Communicators exist and co-exist within a process of constant interaction. During this interaction a 'communicative space' is generated, and here the words engaged in the exchange are filled with *meaning*. The participants are now seen as 'generators of *meaningful* words', *partners* rather than *opponents*, positively as well as interactively engaged in social life. This is one of the tenets of critical thinking, namely the setting up of dialogues based on interaction and cooperation.

Colm Flynn[3] makes a number of recommendations which he refers to as "teaching-to-be followed-when debating". Several of these strategies engage oratory skills that, devoid of rigid impositions, teach the debater how to be a skilled user of rhetoric. In this respect, the *exposition* should be made in a *clear* and *loud enough* voice to facilitate unanimous satisfactory comprehension, which is accomplished by resorting to correctly *contextualised prosody* (rhythm, stress, intonation), sustained by the proper use of body language. Striving for a lively, reasonable, and comprehensible presentation, the arguer will also be keen on involving as much as possible in her presentation both the audience and her opponent. *Simplicity* in delivery will also contribute to the desired success. An overcomplicated argumentation will sound artificial, forced and therefore will fail to convince. *Conciseness* is another basic ingredient that should be part of a skilled speaker's presentation. When it is seasoned with wit and humour, the effect is guaranteed.

3. Debate conceptualisation – definitions characteristics and definitions

The Old French word *debatre* (de + battre), meaning "to beat", leads us to the very essence of the problem. A debate's objective is to 'beat' an opponent in a dialogic exchange of arguments. Therefore, the confrontation has to take place with the support of the verbal argument and obey a set framework. Wherever the confrontation takes place – in politics, education, in the field of business, or in the open agora, the recipe is the same. In all these settings the rules are clear: the participants who disagree with an opposing view are invited to present and to defend *their* arguments and draw conclusions about their opponents' argumentation.

Just as any debate depends on an audience – before whom the presentation is made and whose set of beliefs and values is also engaged – it also depends on a topic, which is its central axis. The topic of the debate is the component that attracts the

[3] Colm Flynn, "What is a debate?" `http://www.wisegeek.com/what-is-a-debate.htm`.
Colm Flynn is the website founder and editor. He is an emeritus member of the World Debating Council, a former Deputy Chief Adjudicator of Worlds and Chair of Worlds Council and his activity is supported by a team of contributors from around the world.

audience. Debate topics are heterogeneous yet each debate topic will appeal to a certain type of audience who, according to the sophistication of the topic, can be larger or restricted (exclusive). If, for instance, world security, religion, or euthanasia are in question, most likely there will be many interested in such issues, since everyone is at least likely to be interested in the notion of welfare, private or general, or in problems related to the existence or non-existence of God. However, if the topic targets specialised medical practices, such as brain treatment or nanostructure applications, the audience will certainly be limited mostly to specialists.

Most debates are framed for public or audience participation – specialised or large – and that means that the public are invited to react to what is being debated by asking debaters questions which require further elucidation on the part of the speaker.

Encyclopaedia Britannica[4] defines *debate* (or the activity of debating) as a "formal, oral confrontation between two individuals, teams, or groups who present arguments to support opposing sides of a question, generally according to a set form or procedure." This definition shows argument as an interactive instrument of communication that is 'disciplined' by the fact that it falls under the convention of a set of rules which, on the basis of approved evidence, help the participants to recognise, respect and amend the differences in opinions. The final goal is to direct the proceedings of the debate towards the reaching of a unanimously accepted resolution.

For Glazer and Rubinstein, a debate should rest on "*procedural rules*, which specify which order and what sort of arguments each debater is allowed to raise and *a persuasion rule*, which specifies the relationship between the arguments presented in the debate and the outcome chosen by the listener" (2001: 162). Debates are thus seen as "extensive *game* forms," which are of three types, according to the number of speakers involved and the schedule of the presentations of the arguments. These are: 1. one-speaker debates: *one of the debaters* has to choose two arguments; 2. simultaneous debates: the two debaters move *simultaneously*; each one has to make one argument; 3. sequential debates: a *two-stage* game; at the first stage, one of the debaters has to choose one argument and at the second stage the other debater has to make one argument.

Debaters are not allowed to present false arguments (the ethical component) (Glazer and Rubinstein 2001: 163), a stipulation that emphasises the *ethical-psychological* aspect of debate argumentation. False argumentation is, in fact, dishonest

---

[4] Encyclopaedia Britannica 2014, `http://www.britannica.com/EBchecked/topic/154700/debate`.

practice. It is true that the arguer should tailor her speech so that it delivers a message that will eventually be accepted by the adjudicator and by the audience. This action, however, should be built exclusively on ethical grounds. As a rule, the debater takes the pulse of the public and moulds her message accordingly, with the sine qua non condition that her message is as truthful as it is convincing. The stronger the argument, the more rapidly it is accepted. The strength of an argument is given by the amount and quality of the support material made available by the arguer: "Those arguments that have both strength in the amount of support material and the power to touch the emotions of the listener will tend to be the strongest."(Huber & Snider 2002: 37)

Debates can be *simultaneous* and *sequential* (the procedural component). In *simultaneous* debates, all propositions are placed before the debate starts. In a *sequential* debate propositions can be placed along with the evolution of the agenda during the debate: "In the sequential debate, one of the debaters is asked to raise an argument and the other debater can respond by raising one argument. In cases where debater 1 proposes the argument *x*, debater 2 proposes the argument *y*, and debater 2 wins the debate, we will say that *y* counterargues *x*." (Glazer and Rubinstein 2001: 166)

The public aspect of debate is also noteworthy in this context, so much so that one can easily notice that today's public discourse in general fails to satisfy the exigencies of the old times standards, and, worse, it often ends up in a fiasco. One reason out of several, perhaps, is that the agora-like manifestations such as the public debates, open or broadcast, no longer succeed in delighting through craft, sound reasoning, or the diversity of perspectives. The point is that they simply lack the savour of, or the incentive to interactivity, namely, they do not make us (the audience) want to join into the discussion.

The solution would be to re-establish the balance between the three indispensable components of public speaking, persuasion, consistency, and ethicality. In this way, communication becomes motivational and, thus, productive. This is, after all, the very mobile of interactivity.

To put it in a nutshell, debate is a conversational-interactive type of communication based on the tenet of overcoming an opponent. In this procedural line, one side needs to prevail over another. The core strategic element necessary for the accomplishment of this goal is persuasion (the rhetorical component), which, in turn, relies on logical consistency and on factual accuracy (the logical component) and, last but not least, on the emotional appeal to the audience (the psychological component). In order to persuade, a debater has to present a superior 'context' and/or the framework of the problem, which calls for a subtle strategic approach.

Regarded as a rational social activity with effective implications in knowledge origination and promotion, and structured on two stages, dispute and deliberation, argumentation perfectly fits the debate format. In dispute (negative controversy), the goal is to defend a conclusion by undermining alternatives, whereas in deliberation the goal is to arrive at a conclusion by contrasting alternatives.

In any form of communication, there will always be a recipient of the message, one that represents *the other pole* of the transfer line. The perspective that someone may hear our message motivates us to deliver it, and, most importantly, to deliver it in a 'comprehensible', *reasonable* manner. A reaction is therefore expected from the message recipient. And, once the response is emitted, we speak of interactivity in communication.

This is where the agents of communication should aim, to 'keep the ball rolling', to make their interventions flow as smoothly and for as long as possible, for this is how constructive dialogues are born. A reasonable dialogue, doubled by the quality of interactiveness, will always come up good crop, profitable both socially and on the personal level. Debate teaches us this lesson with professionalism, with decency, and, why not, with generosity.

As a form of argumentative dialogue, debate relies on sustained interaction between opponents who make use of representational argument in order to persuade one another and the audience of the truth value of their assertion or standpoint. The speaker/debater/arguer defends her standpoint by resorting to support-information. In this way, the speaker manipulates her statements or assertions which she has already filled with the informational content generically referred to in argumentation as *propositions*. The more skilled the speaker's manoeuvring, the more chances of persuasion she stands.

Aristotle identifies four classes of arguments in dialogue. These are the *didactic, dialectical, examinations*, and *contentious* arguments. This configuration constituted the starting point and basis from where both traditional and pragma-dialectical research made their further contribution. According to Aristotle, "*didactic* arguments are those that reason from the *principles* appropriate to each subject and not from the opinions held by the answerer (for the learner should take things on trust). *Dialectical* arguments are those that reason from premisses generally accepted, to the contradictory of a given thesis. *Examination* arguments are those that reason from *premisses* which are accepted by the answerer and which any one who pretends to possess knowledge of the subject is bound to know-in what manner, has been defined in another treatise. *Contentious* arguments are those that reason or appear to reason to a conclusion from premisses that appear to be generally accepted but are not so."[5]

---

5 *The Organon, or Logical Treaties of Aristotle*: The Sophistical Elenchi, Book 1: 540–608.

4. Why do we need (to) debate?

Debating is a constant presence in our life, an aspect of communication that engages you practically unaware. That is why we need to learn to debate in order to be able to move about the huge and perpetually interactive jungle called life. John Meany[6], the director of forensics at Claremont McKenna College, California, a debate coach and a specialist in Parliamentary debating, thinks that debate is a reality we simply cannot *avoid* because basically all human communication involves elements of debate. When we express our opinion we need to do it the best way possible. In this way we become convincing first to us and then to others. There are four *skills* one needs to develop in order to accomplish this very important task: critical thinking, reading, and research, persuasive speaking, organizational skills, and proved decision-making.

Critical thinking helps us to conceptualise and analyse data and it also helps us to organise our activities efficiently. In this way, our presentation will be both well documented and will have complied with the rules of logical order. The decisions we make are refined by critical thinking, and we get to be more flexible and open to suggestions, in a word more adaptive. In this way, we are prepared to *assess* and *evaluate* the information that we receive and *compare* it with our own opinions. It is also important to *question* assumption, and when we do this in debate, we associate *dynamism* with *thinking*. Then we need to *examine alternatives*. Instead of taking for granted things presented to us by others, instead of getting caught in the trap of false binarism, we need to see what alternatives exist to these issues, and, very important, take action in order to remedy the problems we are confronted with.

Debate teaches us how to persuade without manipulating. After all, all our pleading is done in front of an official judging forum (a judge) and that makes our argumentation ethical: correct in all respects. In the act of persuasion the physical, nonverbal strategies are combined with the oral ones.

We have seen that our need to debate is motivated by our need to make reasonable decisions with respect to further actions and choices. This is why the reasons to engage in debating are as countless as the finalities we have in view.

5. A way to reach across cultures

The highly formative effect that is exercised through its communicative component renders debate an efficient tool that facilitates cross-cultural interaction. It provides

---

6 Source: John Meany's instruction on Debate Central – Learn about debating, `http://debate.uvm.edu/learn2.html`.

an excellent communicative environment where values and beliefs that are specific to a particular culture are confronted in view of determining the truth of an approach or of an idea.

Debate divides us on both individual and on social level. It places us in an arena where confrontation makes the show. Committed to the truthfulness of an idea, the debaters make their argumentation as persuasive as possible in order to convince the adjudicator and the audience of the sole veridicity of this idea. In this light, the ground on which debate rests is highly ethical: it aims truth. And truth is universal. Thus, beyond the antagonism of principles around which debate is structured, this form of contest can be said to teach a valuable lesson namely that differences of opinions can be settled reasonably and with the decency ensuing from it.

It is known that communication between cultures entails adaptation in terms of the norms that are at work in the cultural contexts where each of the parties that are expected to develop such contact belongs. This adaptation means primarily that each party that engages in cross-cultural communication is correctly informed of everything involving the target culture. A skewed representation of that culture is in itself harmful to the productivity of the wished-for communication. The lack of a correct approach, due to ignorance or misinformation, or, worse, to ill intentions, unsettles the positive spirit that has inspired and enlivened this initiative and usually spawns conflict.

Cross-cultural outreach should be based on dialogue and negotiation. The dialogue and the negotiation between the groups engaging in communication are influenced by cultural behaviours as well as by the communication patterns specific to the interactants. The behaviours acquired inside a specific cultural environment are perceived as foreign by the exponents of other cultures. This perception represents one of the most important factors to exercise a significant influence both the style and, very importantly, the outcome of negotiations. Out of, or on basis of conflict of principles debates are set up.

Debate, by heavily relying on the speech acts edifice, teaches the lesson of interactional communication through the use of illocutionary speech acts especially such as verdictives (for making assertions), exercitives (to urge or challenge opponents to do something), or expositives (in expressing emotions) that are likely to induce a certain feeling that leads to the creation of an attitude in a hearer. So, beside the illocutionary effect it exercises a direct perlocutionary effect on the opponent and adjudicator by challenging them to act in a certain way, and an indirect one on the audience by giving them food for thought and, later, for action. Performatives are the stepping stones in the construction of any successful debate and the way they are integrated in the debate context serves as an excellent model for the general interactive

communication. Communication is actually predominantly performative for most of its weight falls, successively, on informing, inviting to action/challenging, contesting, and refusing.

In this sense, Kent Bach shows that "some speech acts, however, are not primarily acts of communication and have the function of affecting institutional states of affairs. They can do so in either of two ways. Some officially *judge* something to be the case, and others_actually *make* something the case. Those of the first kind include judges' rulings, referees' decisions etc, and the latter include firing, appointing etc. Acts of both kinds can be performed only in certain ways under certain circumstances by those in certain institutional or social positions."[7]

In debate attitude is very important, it can engage or, reversely, disengage the listener. From this point of view, namely from a psychological point of view, the illocutionary force of the speech acts is intensified by and within the debate context. This is so due to the heavy weight of the persuasive component. Convincing the other of truth in the way you understand it is crucial. It is a way to make your voice heard, firstly, and then to make others accept the truth carried by it. Whether it will be accepted by the addressee is a matter that is subject to adjudication and debate provides the environment for that. Bach and Harnish (1979: 44–55) point towards further implications the illocutionary speech acts have in terms of the psychological impact they create. In debate, the speaker's attitude traverses language barriers, it 'speaks words' and 'makes sense,' which makes it a forceful vehicle of communication.

6. Conclusion

The idea that human communication is essentially built on interactivity has already been unanimously acknowledged by all domains of human activity. This is so due to the constant flow of information, on the one hand, and on the other, there is the permanent need of referencing that is a characteristic of existence, of life in general, all forms of life being in need to refer to peer elements for self-definition and self-identification. Interactivity leads us back to the same matrix of existence, where relationships circulate through vertical channels, in hierarchical and diachronic disposition, as well as through horizontal channels, in synchronic and contiguity arrangement. Thus, communication maps systematically the entire existential space.

As debate is positioned crossway it cumulates the informational matter that flows in both directions. This makes debate a fertile terrain for interactivity, which becomes here a disciplined activity due to the formality of the debate context governed

---

7 Kent Bach, "Speech Acts", Routledge Encyclopedia of Philosophy entry, `http://online.sfsu.edu/kbach/spchacts.html`.

by well-established rules and norms that co-work in the name of ethical, principled, constructive and reasonable communication.

Debate offers us the possibility to become the *right* arguer: an arguer who convinces the adjudicators that she is able to build up accurate syllogisms and play by correct rules. To teach students the rules of debating is to offer them a basic, comprehensive lesson of language use at high standards.

This article proposed an examination of the debate mechanism and configuration from a didactic perspective by pointing out its interactive character in terms of the communicative-argumentative activity that constitutes the specificity of this domain.

This aspect is wonderfully rendered in the film *The Great Debaters* (2007):

> *Tolson: Debate starts with a proposition. With an idea "Resolved": Child labour should be regulated by the federal government. The first debater argues the affirmative. Affirmative means that you are for something.*
> *The second debater argues the negative. Negative means that you are what? Against.*

Tolson shows his student (Samantha Booke) that her logic is faulty.

> *Samantha Booke: Without welfare, Mr. Tolson, people would be starving.Tolson: Who's starving, Miss Booke?*
> *Samantha Booke: The unemployed are starving.*
> *Tolson: Mr. Burgess here. He's unemployed. Obviously, he's not starving. I drew you in, Miss Booke. You gave a faulty premise, so your syllogism fell apart.*
> *Samantha Booke: Syllogism?*
> *Tolson: Your logic fell apart. Major premise: "The unemployed are starving." Minor premise: "Mr. Burgess is unemployed." Conclusion: "Mr. Burgess is starving." Your major premise was based on a faulty assumption. Classic fallacy.*

But probably the most valuable lesson Tolson taught to his class of debaters was about the relationship with their opponent. When confronting the opponent, no debater should meet him or her with fear. Fear of one's opponent will enhance the opponent's chances to success considerably:

> *Tolson: Who's the judge?*
> *Class: The Judge is God.*
> *Tolson: Why is he God?*
> *Class: Because he decides who wins or loses, not my opponent.*
> *Tolson: Who is your opponent?*
> *Class: He doesn't exist.*
> *Tolson: Why does he not exist?*
> *Class: Because he's merely a dissenting voice to the truth I speak.*

From a didactic point of view, when studying about debate as a form of improving communication skills, the students will come to grips with a multitude of very important issues, which often turn out to be rather hard nuts to crack: self-confidence, a clear, coherent and cohesive way to express their ideas and thought, fair-play and mutual respect. We find that all these aspects of human psychology – considered in its general sense of *human interaction* – are richly and multifariously rendered in the large domains of rhetoric, argumentation, logical and critical thinking, and public speaking. Thus, when debate strategies and techniques are taught from an early age, the benefit in terms of individual formation directed to social progress will be huge and with manifest rapid effects.

7. Bibliography

1. ***, The Great Debaters – film, 2007.
2. Bach, K., and R. Harnish. Linguistic Communication and Speech Acts. Cambridge: The MIT Press, 1979.
3. Britannica Concise Encyclopaedia, Encyclopaedia Britannica, Inc., 2006.
4. Glazer, Jacob, and Ariel Rubinstein. "A Study in the Pragmatics of Persuasion: a game theoretical approach." Theoretical Economics, 2006: 395–410.
5. Huber, B. Robert., Snider Alfred, C. Influencing through argument. New York: International Debate Association, 2006.
6. Snider, Alfred, and Maxwell Schnurer. Many sides: debate across the curriculum. New York: International Debate Education Association, 2002.
7. The Organon, or Logical Treaties of Aristotle. (MDCCCLIII/1853). Literally translated, with notes, syllogistic examples analysis and introduction by Octavius Freire Owen. Henry and Bohn, York Street, Covent Garden Vol. II: The Sophistical Elenchi, Book 1: 540–608.
8. Webster's New Collegiate Dictionary, G&C. Merriam Company, Springfield, Massachusets, U.S.A., 1977.
9. ***, Developing a Central Claim. Writing Studio, Duke University. 18 June 2013 `http://uwp.duke.edu/uploads/assets/developing%20a%20central%20claim.pdf`.
10. Bach, Kent. "Speech Acts." Routledge Encyclopedia of Philosophy entry, `http://online.sfsu.edu/kbach/spchacts.html`.
11. Encyclopaedia Britannica, 2014. `http://www.britannica.com/EBchecked/topic/154700/debate`.
12. Flynn, Colm. "Debate Training." World Debating Website. 22 June 2014. `http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/99papers/iten.pdf`, `http://worlddebating.blogspot.com`.
13. Glazer, Jacob and Ariel Rubinstein. "Debates and Decisions, On a Rationale of Argumentation Rules." Games and Economic Behavior, 2001, 36: 158–173. 10 June 2014. `http://www.phon.ucl.ac.uk/publications/WPL/99papers/iten.pdf`, `http://arielrubinstein.tau.ac.il/papers/62.pdf`.
14. Shotter, John. "Instead of Theory Critique and debate: Voloshinev's unending, dialogically-structured participatory mode of inquiry." 20 May 2014. `http://pubpages.unh.edu/~jds/Voloshinov.htm`.

BIONOTE: Dorina LOGHIN is an assistant professor with the Faculty of Letters, “Babeș-Bolyai” University, the Department of Specialised Foreign Languages, Cluj-Napoca. She teaches English for Specific Purposes to students in Political Sciences, more precisely students specializing in Advertising and Public Administration. Additionally, she teaches a course of *Culture, Context, Region* to MA students in British Studies. She obtained her Ph.D. in Philology in 2011 with the thesis entitled “Fallacious and Non-fallacious Argumentation, Debate Format Analysis,” presently under work for publication. Her interests go towards pragmatics, discourse analysis, debate and literary text analysis.

Dorina Loghin has taken part in several department projects and a grant.

She has written articles on various topics related to her field of research, pragmatics, as well as to literature.

III
Traductologie

III
Traductology

À la recherche du sens dans la traduction du langage médical. Le cas de la traduction humaine et de la traduction automatique

Renata GEORGESCU
„Babeș-Bolyai" University,
Cluj-Napoca, Romania

REZUMAT: Experții europeni și americani reuniți în cadrul proiectului Social Science Translation au convenit asupra definiției traducătorului ideal. Acesta ar trebui să lucreze înspre limba maternă ca limbă țintă, să aibă un nivel aprofundat de cunoaștere a limbii sursă, să fi urmat cursuri de formare în domeniul tehnicilor de traducere și să cunoască bine subiectul tratat de textul pe care urmează să-l traducă, în special dacă este vorba de un text savant. Aceiași experți au considerat că textele de natură științifică ar putea fi niște candidați demni de luat în seamă pentru traducerea automată întrucât programele informatice de traducere depășesc, datorită numeroaselor dicționare și configurații informatice care asociază norme gramaticale și lingvistice, capacitatea memoriei umane de a stăpâni aceste elemente. Pe de altă parte, viteza de traducere este net în favoarea « mașinii ». Cu toate acestea, experiența propusă în cadrul cursului de traduceri specializate, care se adresează studenților de anul III, a demonstrat că transmiterea corectă a mesajului și a logicii care stau la baza textului de tradus se dovedește mai importantă decât rapiditatea cu care se efectuează respectiva traducere. Comparând traducerea propusă de ei înșiși cu traducerea furnizată de Google Translate, studenții au ajuns la concluzia că nenumăratele carențe descoperite în traducerea automată nu justifică recurgerea la acest tip de soluție.

Mots-clés: vocabulaire médical, traduction humaine, logiciels de traduction automatique, comprendre/connaître, stratégies traduisantes

Cuvinte-cheie: vocabular medical, traducere umană, program de traducere automată, a înțelege/a cunoaște, strategii de traducere.

1. Préliminaires

Une bonne connaissance du vocabulaire général, assortie d'une connaissance approfondie de la grammaire des langues à partir desquelles et vers lesquelles on traduit, de lectures dans le domaine dont un texte source fait partie et d'une bonne maîtrise des stratégies traduisantes constituent, en règle générale, les ingrédients de base d'une traduction réussie. Aussi, en partageant l'avis de Bruno Poncharal, pourrions-nous accepter l'idée que le traducteur idéal « est quelqu'un dont la langue maternelle ou dominante est la langue cible, qui a acquis une connaissance approfondie de la

langue source, reçu une formation aux techniques de la traduction, et – en particulier s'il s'agit d'un texte savant – qui connaît bien le sujet traité par le texte. »[1]

Cependant, étant donné que la mémoire humaine est limitée, nous pourrions être tentés de considérer que les logiciels de traduction automatique remplissent mieux que l'homme la première condition. Cette hypothèse est renforcée par le fait que différents dictionnaires de mots courants qu'un logiciel « maîtrise » s'ajoutent à des configurations qui associent règles grammaticales et linguistiques. Néanmoins, le produit final de l'opération traduisante n'atteint pas le niveau de correction et de finesse que l'on peut constater dans le cas d'une traduction humaine réalisée par un professionnel. C'est à partir de ce constat et de l'affirmation (avec laquelle nous ne sommes pas d'accord) que « les textes scientifiques pourraient être de bons candidats à la traduction automatique »[2] que nous avons eu l'idée d'une expérience didactique.

2. Contexte général

Cette expérience s'est déroulée avec le concours des étudiants en troisième année, dans le cadre d'une classe de traductions spécialisées consacrée à la traduction médicale, au cours du second semestre d'études. Il nous paraît important de ne pas s'aventurer dans la traduction des textes médicaux dès le premier semestre car, à ce moment-là, les étudiants possèdent des pré-acquis insuffisants pour s'attaquer à un tel type de texte et mener à bien une telle activité. Les objectifs principaux que nous nous proposons d'atteindre grâce aux traductions effectuées pendant le premier semestre, à partir des textes de vulgarisation scientifique avec un degré de difficulté allant de facile à moyen, sont:

- d'améliorer la manière des étudiants d'aborder les divers textes à traduire,
- de leur faire oublier le mot-à-mot trop utilisé pendant leur parcours scolaire antérieur et
- de leur faire comprendre que la théorie de la traduction et sa pratique vont main dans la main.

Au second semestre, par contre, nous leur proposons des textes spécialisés, plus longs et plus difficiles, car la quantité d'explications avant (et pendant) le processus de traduction est (du moins on l'espère) nettement plus réduite que celle qui était

[1] http://www.acls.org/uploadedFiles/Publications/Programs/sstp_guide_french.pdf, consulté le 20.05.2013, p. 6.

[2] http://www.acls.org/uploadedFiles/Publications/Programs/sstp_guide_french.pdf, consulté le 20.05.2013, p. 4.

nécessaire pendant le premier semestre. Les objectifs principaux durant ce semestre portent sur

- les éléments nécessaires à une recherche terminologique poussée
- la fidélité par rapport à l'original

et

- la rigueur terminologique.

3. Assises méthodologiques

Dans *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Jean-Claude Beacco suggère que maîtriser une langue signifie avoir la capacité de mettre en œuvre tout un système de compétences de nature différente, acquises à plusieurs niveaux grâce à des stratégies enseignantes distinctes. L'auteur affirme qu'« il existe, potentiellement, au moins autant de méthodologies d'enseignement distinctes qu'il existe de compétences identifiées. »[3] Ainsi, l'enseignant (ou le formateur) dans le domaine des traductions spécialisées devrait commencer par établir les types de compétences à acquérir par l'apprenti. Pour les étudiants en III-ème année il ne faudrait pas fixer des objectifs trop ambitieux car, de toute façon, ils auront à leur disposition deux années d'études mastérales pour raffiner, voire parfaire leurs rapports au texte à traduire et au produit final de l'activité traduisante. La compréhension correcte du message en langue source jusqu'à un certain niveau de spécialisation reste l'objectif déterminant et la condition sine qua non pour que l'apprenti traducteur réussisse à le transmettre aussi fidèlement que possible dans la langue cible. Aussi la théorie interprétative du sens continue-t-elle de rester, à nos yeux, la méthode idéale pour inciter les étudiants à prendre du plaisir dans l'activité de traduction et à asseoir les bons réflexes traduisants[4]. De ce point de vue là, nous ne nous inscrivons pas sur la piste ouverte par J.C.Beacco et nous ne souscrivons que partiellement à la conclusion qu'il propose: « il devient possible d'avoir recours à des modes d'organisation des enseignements plus précis et plus adaptés à l'objet d'enseignement et non plus à une méthodologie d'enseignement unique et englobante. »[5] Cette approche nous paraît

---

3 BEACCO, J.C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Éd. Didier, Paris, 2007, p. 7.

4 Voir, à ce propos, notre article intitulé *Trad à vue et trad spé – une histoire de continuité et de complémentarité* in Revue Internationale d'Études en Langues Modernes Appliquées, nr. 5, Ed. Risoprint, Cluj-Napoca, 2012.

5 BEACCO, J.C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Éd. Didier, Paris, 2007, p. 7.

davantage valable dans le cas de l'enseignement général d'une langue qui, au-delà de certains invariants méthodologiques, permet au formateur d'adapter son enseignement à l'objet d'étude. Nous considérons que la traduction spécialisée ne s'y prête que partiellement, en tant que composante de l'appropriation d'une langue à un niveau élevé, car les stratégies de documentation, de traduction et/ou de révision restent quasiment identiques qu'il s'agisse d'une traduction médicale, juridique, économique ou technique.

4. « Diagnostic » du texte médical

De l'avis de la plupart des étudiants, le texte que nous avons proposé pour la traduction[6] appartenait à un niveau du langage médical plutôt accessible. Nous ne nous étions d'ailleurs pas proposé de leur faire traduire, lors de la première rencontre avec ce langage, un texte trop spécialisé, pour pallier au sentiment de panique que les étudiants confirment ressentir devant ce type de vocabulaire.

À notre avis, un texte à traduire pourrait être imaginé comme un sapin de Noël qui, en fonction des années et des modes, est orné de boules rouges, dorées, argentées ou d'une autre couleur, de guirlandes assorties, de lumières. Dans cette perspective, le tronc du sapin représenterait le squelette grammatical de la phrase, le conteneur immuable des principales fonctions syntaxiques, auquel s'ajoutent les branches, c'est-à-dire les différents types de phrases, émaillées, par endroits, de termes spécialisés (les boules de sapin) qui nécessitent ou non, en fonction de leur degré de spécialisation, une recherche terminologique plus ou moins poussée. Cependant, il est généralement accepté que, quelque poussée que soit la recherche terminologique, elle ne transformera pas le traducteur en médecin, juriste, économiste ou ingénieur. Aussi considérons-nous que le point de vue exprimé par Jamal Ammal dans son article, autrement fort intéressant, intitulé *Une méthodologie de la traduction médicale* devrait être nuancé. L'auteur commence par affirmer que « l'on ne peut traduire que ce que l'on comprend bien »[7] et propose, en tant qu'éléments d'une comparaison concernant le processus de compréhension, le traité de Maastricht et la relation existant entre l'inflation et le chômage, respectivement la biosynthèse du cholestérol ou les troubles qui peuvent causer l'hypercholestérolémie.[8] La distinction

---

6 Voir l'annexe.

7 AMAL, Jammal, « Une méthodologie de la traduction médicale » in *Meta: journal des traducteurs,* vol. 44, nº 2, 1999, p. 217.

8 « On conviendra, par exemple, qu'il est plus facile de comprendre les tenants et aboutissants du traité de Maastricht, ou la relation existant entre l'inflation et le chômage, que ce qui se passe

qui s'imposerait dans ce cas de figure porte, à notre avis, sur les connotations du verbe *comprendre*, respectivement *connaître*. Il nous paraît évident que l'impression d'avoir bien *compris* le message s'installe plus vite et plus confortablement dans le cas des deux premiers exemples, car la terminologie utilisée pour expliquer le renforcement de la légitimité démocratique des institutions, la mise en œuvre d'une politique étrangère et de sécurité commune, voire les mécanismes sociaux et économiques qui accompagnent l'inflation ou le chômage, n'est pas extrêmement spécialisée. D'autre part, les médias fournissent quotidiennement des informations qui touchent de près ou de loin à la problématique, ce qui pourrait être utile pour qui voudrait vraiment comprendre ces réalités. Cependant, la compréhension ne nous paraît plus tellement facile à atteindre lorsque, dans le cadre du même traite de Maastricht, il est question de l'union économique et monétaire, du système des retraites, voire du rapport existant entre les indices boursiers et la hausse ou la baisse du chômage.

Pour ce qui est de la terminologie médicale, une bonne maîtrise du vocabulaire de spécialité dans les deux langues est absolument nécessaire si l'on veut, en tant que traducteur, trouver les meilleures équivalences et faciliter la compréhension, par le spécialiste, du point de vue d'un confrère étranger ou des résultats des recherches effectuées dans d'autres pays. Or, en enchaînant sur les exemples proposés par Jammal, nous considérons que le spécialiste *connaît* déjà ce que l'expression *biosynthèse du cholestérol* veut dire; il a, par contre, besoin de *comprendre* tout ce qui vient avec, fut-ce la description d'un médicament ou d'une méthode révolutionnaire de traitement. Le traducteur, quant à lui, ne doit pas nécessairement tout *connaître* sur le métabolisme du cholestérol; il doit veiller à éviter les à peu près et traduire de la façon la plus correcte *biosynthèse* par *biosinteză* et non pas, éventuellement, par *sinteza bio*.

Qu'est-ce qui fait donc la différence entre la phrase appartenant au langage médical et celle qui appartient au vocabulaire général ? Dans ce diagnostic sémiologique, les signes qui sont immédiatement reconnaissables sont les termes spécialisés. Prenons juste quelques exemples: là où le commun des mortels parle de *bleu*, de *nez qui coule*, de *maux de tête*, de *difficulté de respirer*, de *couper*, d'*enlever*, de *coudre* le médecin comprend et dit *ecchymose, rhinorée, céphalée, dyspnée, inciser, extirper, suturer*. Les *palpitations* qu'accuse un malade sont décodées par le spécialiste en termes de *tachycardie* ou d'*arythmie* selon que les battements du cœur sont plus ou moins fréquents. Les *douleurs abdominales* sont classées en fonction de l'endroit où elles

---

au cours de la biosynthèse du cholestérol et des troubles qui peuvent causer l'hypercholestérolémie. » in Jammal, Amal, *op. cit.*, p. 217.

sont ressenties en *épigastriques*, *hypogastriques*, respectivement *périombilicales*. L'usage que les médecins font de la langue « ne va pas à l'encontre des principes de fonctionnement généraux de la langue. Tout au plus font-ils une utilisation particulière des possibilités qu'offre cette langue. »[9] Cette utilisation particulière se traduit également par une précision plus accrue qui, comme les exemples précédents l'indiquent, n'est familière qu'aux spécialistes du domaine.

Autrement dit, la longueur des branches, la quantité d'aiguilles, la taille et la forme de notre sapin constituent l'équivalent métaphorique de la longueur de la phrase médicale, de la place qu'occupent les divers membres de celle-ci, de la préférence pour certains mots au lieu de certains autres.

À part cette terminologie particulière qui caractérise le langage médical, il nous paraît que la siglaison et l'abréviation dont il abonde constituent la vraie difficulté, que le traducteur n'a pas la possibilité de résoudre aisément pour cette simple raison que les dictionnaires médicaux ne contiennent pas ce genre d'entrées. Les ressources électroniques peuvent, souvent, pallier à ce manque, mais l'avis du spécialiste reste la solution idéale pour la validation de la traduction. On ne trouvera pas dans un dictionnaire le sens des abréviations latines qui sont, parfois, présentes sur les ordonnances que le médecin prescrit. Mais, *p. r. n*[10], ce dernier pourra décrypter leur signification pour le traducteur. C'est toujours lui qui pourra l'éclairer sur le choix à privilégier parmi plusieurs possibles pour que la traduction ne sente pas la traduction mais le texte écrit par « un spécialiste » du domaine. En guise d'exemple, même si en roumain l'on peut dire *infarct miocardic*, *infarct de miocard* et *infarct al miocardului*, les trois formes étant considérées en égale mesure correctes du point de vue grammatical, le spécialiste en privilégiera la première et le traducteur devra tenir compte de cette préférence dans sa traduction.

Pour ce qui est des faux amis, ils nécessitent une attention particulière quel que soit le couple de langues en présence dans la traduction. Toutefois, le roumain est, de ce point de vue, dans une situation privilégiée, car le vocabulaire médical étant calqué sur le français, les risques de fournir une traduction incorrecte sont moins nombreux que pour les couples anglais-français ou français-allemand. Le vocabulaire général est redevable en une proportion très importante aux emprunts du français, et cette proportion est nettement supérieure quand il s'agit du langage médical

---

[9] ROULEAU, Maurice, *La terminologie médicale et ses problèmes*, `http://www.medtrad.org/pana.htm`, consulté le 13.06.2013, p. 144.

[10] c'est-à-dire à la demande. (*pro re nata*) Voir, pour une liste complète de ces abréviations, BONNEL, Marc (sous la direction de REITHMANN, Annie), *L'anglais médical*, Éd. Groupe StudyramaPro, Levallois-Perret, Paris, 2013, p. 186.

et juridique, domaines dans lesquels, pendant tout un siècle, le français a représenté une véritable *lingua franca* pour la transmission du savoir, permettant aux médecins et aux juristes roumains de ne pas être en reste par rapport à leurs confrères.

5. Stratégies « thérapeutiques » d'une bonne traduction

5.1. Savoir Reconnaître Et Décoder Les Suffixes Et Les Préfixes

En tant qu'éléments de composition des mots français appartenant au vocabulaire médical, les suffixes et les préfixes latins sont relativement faciles à comprendre par les Roumains, étant donné la racine commune des deux langues. S'y ajoutent les préfixes et les suffixes d'origine grecque qui ont, à leur tour, un contenu linguistique facile à repérer une fois les formes apprises. Le verbe français *ankyloser* provient du grec *ankylos-* (tordu, de travers) et il a pénétré sous une forme similaire en roumain: *a (se) anchiloza;* le nom *aérophagie* (en roumain *aerofagie*) est construit à partir du préfixe grec *aêr* (signifiant air) et du radical *phagie* signifiant, en grec, un comportement ou une habitude alimentaire, l'adjectif *céphalo-rachidien* (en roumain *cefalorahidian*) provient du grec *kephalê* (tête), respectivement *rakhis* (épine dorsale).

Dans *Étymologie et Structures des termes médicaux*[11], Jean Bossy définit le terme médical comme étant justement un radical auquel peuvent s'ajouter à tour de rôle ou simultanément un préfixe et un suffixe: « ainsi *cardio* (cœur) est à l'origine d'angiocardiographie, cardiopathie, électrocardiographie. »[12] Connaître le sens des affixes reviendrait, par conséquent, à pouvoir présumer d'une manière plus ou moins correcte la réalité médicale qui se cache derrière un terme appartenant à ce domaine. Pourtant, en Roumanie, le latin n'est pas étudié en faculté de médecine et il n'est pas non plus étudié dans les filières L.M.A. Pour pallier à cette lacune, un premier exercice que nous proposons aux étudiants est de se familiariser avec la signification d'un nombre important de préfixes et de suffixes médicaux afin de pouvoir déduire, ne serait-ce que partiellement, le sens du mot médical. Sachant que le préfixe « a » en médecine signifie dépourvu de, ou en l'absence de quelque chose, il leur sera facile de déduire le sens des mots tels *achromate* ou *arythmie*. Telle ne sera peut-être pas la situation avec des mots comme *ablépharie* (encore que leur suggérer de penser à *blefarită,* emprunt également d'origine française, pourrait les mettre sur la piste des paupières) ou *anisocorie*. Dans cette étape, il faut également attirer leur attention sur les confusions et les erreurs possibles. Un peu d'humour les détendra et éveillera

---

[11] BOSSY, Jean, *Étymologie et Structures des termes médicaux,* Éd. Sauramps médical, Montpellier, 1997.

[12] BOSSY, Jean, *op. cit.,* p. 9.

tant leur intérêt que leur désir de trouver d'autres exemples. Dans la série d'exemples médicaux commençant par le préfixe *a-*, proposez-leur l'exemple du nom *abus* ou du verbe *abattre* et vous aurez, peut-être, une surprise.

Pour ce qui est des suffixes, il est important de distinguer entre leur valeur grammaticale et leur signification intrinsèque. Il faut également noter la distinction introduite par le suffixe entre le symptôme et la maladie, ou entre l'effet positif et négatif; comparer névr*algie* (douleur) et neuro*pathie* (trouble du système nerveux), respectivement bactéri*cide* et sopori*fique*. Comme on ne peut trop s'attarder sur cette étape, il vaut mieux suggérer aux étudiants de consulter quelques glossaires ou dictionnaires de termes médicaux. Le site consacré au français sur objectifs spécifiques (`http://www.le-fos.com/`) nous paraît un instrument utile car la section glossaires thématiques offre la possibilité de faire des recherches terminologiques dans cinq domaines à part: les affaires, les relations internationales, le droit, les sciences et la médecine.

D'autre part, afin d'avoir la confirmation du bon choix des termes dans la traduction vers la langue roumaine, il conviendrait de leur suggérer une consultation des dictionnaires publiés en version papier, qui devraient présenter une meilleure garantie quant à la validité des termes recherchés. Malgré le peu de choix, les titres suivants peuvent s'avérer utiles: *Dicționar medical de buzunar francez-român/român-francez*[13], *Dicționar de termeni pentru asistenții medicali*[14], *Dicționar medical ilustrat de la A la Z.*[15]

5.2. Utiliser à bon escient la technique de la synonymie et de l'antonymie

La synonymie et l'antonymie sont des stratégies de traduction qui, parfois, « compliquent la vie du traducteur, médical ou autre »[16], tout en restant les principaux instruments qui, dans le cas d'une traduction littéraire ou générale, font la différence entre un bon traducteur, possédant un riche bagage cognitif et lexical et un traducteur qui se contente du simple mot-à-mot. Cependant, les cas de synonymie dans le langage médical sont assez rares. Tout au plus pourrions-nous parler, une fois de plus, d'une préférence pour certaines formes au détriment des autres possibles, comme dans les exemples précédents.

---

[13] DIZABO, Danielle, *Dicționar medical de buzunar francez-român/român-francez,*Ed. Polirom, Iași, 2006.

[14] TITIRCĂ, Lucreția, *Dicționar de termeni pentru asistenții medicali,* Ed. Viața Medicală Românească, București, 2008.

[15] *Dicționar medical ilustrat de la A la Z,* vol. 1–12, Ed. Litera, București, 2013.

[16] Ibid., p. 146.

5.3. Rechercher et traduire le sens

Cela fait plus de 50 ans que la traduction automatique existe et, pourtant, la machine n'a pas encore réussi à détrôner l'homme. La raison en est évidente: malgré la rapidité avec laquelle le moteur de traduction effectue l'opération de transposition du message d'une langue dans l'autre, les autres aspects, qui font la différence de qualité entre le produit final de la machine et de l'homme vont conduire à toujours préférer ce dernier.

Avec cette idée comme point de départ, nous avons proposé aux étudiants ainsi qu'à Google Translate un texte[17] de vulgarisation scientifique. Nous avons opté pour Google Translate uniquement parce que l'accès y est gratuit et parce qu'il est le plus plébiscité.

Au-delà de la lenteur manifeste du processus de traduction humaine, la qualité de son produit final a été nettement supérieure à celle du texte traduit automatiquement. L'expérience que nous avons menée a prouvé que la traduction fournie par Google Translate avait une seule qualité près: la vitesse avec laquelle elle a été réalisée. Au-delà de cet aspect, peu de raisons de préférer le « traducteur automatique » au traducteur humain.

6. Carences de la traduction automatique

6.1. L'absence de logique (de sens)

Un premier aspect dénoncé par un grand nombre d'étudiants porte sur l'absence de logique dans le texte cible:

- « par rapport à notre traduction, les phrases dans le texte traduit par Google n'ont pas de sens »;
- « les phrases sont dépourvues de cohérence en termes de signification et de message »;
- « incapacité de réaliser la connexion entre les sens des mots afin de construire une phrase cohérente »;
- « à ce que j'ai pu constater, alors qu'il devrait traduire mieux une phrase plus longue parce qu'il a davantage d'information à traiter, GT traduit le moins bien justement ces phrases-là. »

---

[17] Voir annexe.

- « dans le cas de la traduction automatique on remarque la présence de nombreuses constructions ambigües: secțiunea plin de cord lor spinarii, materialul va fi de economisire, scaunul de o serie de procese, genera deteriorarea în continuare. À mon avis, la principale différence entre la traduction humaine et la traduction automatique est le manque de logique et de sens. »
- « l'ordre des mots dans la phrase ne correspond pas au roumain, ce qui rend la traduction automatique difficile à suivre. La syntaxe est douteuse. »
- « à l'encontre d'un traducteur humain, les logiciels de traduction automatique ne sont pas capables de déverbaliser le texte qui doit être traduit. Ne pouvant pas déverbaliser , GT n'est pas capable de comprendre le texte, du moins pas comme le ferait une personne. Dans le meilleur des cas, un logiciel de traduction peut utiliser la méthode de la triangulation pour „deviner" le mot suivant en fonction de ceux qu'il a déjà traduits. Prenons l'exemple de la première phrase du texte: « *La majorité des patients ayant subi une lésion de la moelle épinière n'ont pas eu de section complète de leur moelle épinière, même en cas de paralysie totale.* » La traduction fournie par GT en est la suivante: « Majoritatea *pacienților care au suferit măduvei spinării nu au secțiunea lor plin de măduva spinării, chiar și în caz de paralizie totală.* » (c'est moi qui ai mis les diacritiques roumains, car GT ne l'a pas fait !) Nous pouvons constater que les 5 premiers mots de la phrase ont été traduits correctement. Parce qu'il n'a pas trouvé d'équivalent pour *„une lésion",* GT passe aux mots suivants: « *de la moelle* » réalisant ainsi un faux lien entre deux membres de phrase qu'un traducteur humain ne traiterait pas ensemble: *ayant subi* et *de la moelle épinière.* De son point de vue (s'il en a vraiment un !), il a bien traduit car la série de mots *ayant subi de la moelle épinière* pourrait se traduire en mot à mot par *au suferit măduvei spinării.*

L'absence de sens dans le cas de la traduction automatique pourrait s'expliquer par le fait que GT (comme *Trados, WF, Déjà vu* ou d'autres logiciels de traduction) traitent des unités de traduction et non pas des unités de sens. La virgule représente pour lui la fin d'une unité de traduction. Ainsi, la dernière partie de la première phrase est bien traduite après la virgule: *même en cas de paralysie totale. = chiar și în caz de paralizie totală.* Cependant, dans la dernière phrase, à cause de la virgule, GT ne fait plus la connexion entre *des substances chimiques* et *appelées,* d'où l'absence d'accord entre *substanțe chimice extrem de reactive* și *cunoscut.* » « Ce que l'on peut observer dès le premier coup d'œil est la différence quantitative entre notre traduction et celle de Google Translate. Elle peut s'expliquer par l'absence de raisonnement du logiciel. Il n'est pas étonnant de constater que dans la version machine il y a moins de mots, car le logiciel a fait une traduction de type mot à mot. Dans notre version,

le nombre de mots est plus grand à cause des explications et des constructions que nous avons employées mais notre traduction est plus intelligible et plus logique. »

6.2. Inadaptation du choix linguistique au contexte

Nous avons eu la satisfaction de constater que, en comparant la traduction machine et la leur, les étudiants ont pu mieux comprendre l'importance de l'adéquation des choix terminologiques. Leurs constats et, à la fois, leurs critiques portaient sur le fait que:

« Dans la plupart des cas, le programme utilise le sens propre des mots (*siège – scaun*, et pas *centrul*), donc la phrase finale n'a pas de logique (*Țesutul va fi scutit scaunul de o serie de procese care va genera deteriorarea în continuare*).

- « Le logiciel n'est pas capable de distinguer les nuances ou les fonctions grammaticales. Ainsi, pour le verbe *épargner* il propose une solution qui ne fonctionne pas dans le contexte. C'est aussi le cas du nom *siège*, dont la traduction rend la phrase incompréhensible. »
- « Le sens des mots n'est pas toujours celui qui est requis par le contexte et les erreurs sont souvent majeures: *secțiunea plin de cord, Materialul va fi de economisire, scaunul, prejudiciul maduvei.* »
- « *Primirea* et *receptarea* sont des synonymes mais le choix doit se faire en fonction du registre de langue auquel on se rapporte. Google Translate ne tient pas compte du registre qu'il faut employer dans le contexte médical. *Receptarea* est la solution qu'on doit privilégier dans la traduction. »
- « Pour le logiciel de traduction la synonymie est un vrai problème car il ne sait pas choisir la solution appropriée pour le contexte donné. Souvent, les traductions qu'il propose sont amusantes ou absurdes. Google Translate n'a pas la capacité d'analyser le contexte et de proposer des solutions correctes. Il ne faut pas oublier que parfois la vie d'un homme dépend de la traduction d'un texte médical. »

6.3. Non-Respect Des Accords Grammaticaux

L'accord des mots est une nuance de la langue que la machine de traduction n'est pas à même de comprendre. Les étudiants ont remarqué que:

- « Google Translate ne peut pas faire l'accord entre le sujet et le prédicat. »
- « il y a souvent absence d'accord en genre et en nombre (o parte din măduva spinării poate rămâne totuși intacte, structuri celulare eliberați) »

- « Parfois, dans de très rares cas, il est possible que la traduction automatique ressemble à une traduction réussie mais, comme il n'a pas le sens de la phrase, Google Translate n'est pas capable de faire l'accord en genre et en nombre (voire la deuxième phrase du texte). Il ne fait pas toujours non plus l'accord entre le nom et l'adjectif: *o parte ... pot fi lăsate intacte.* »

6.4. Non-Respect De La Ponctuation Et Des Diacritiques

Seulement trois étudiants ont dénoncé l'absence des diacritiques roumains dans la traduction automatique. Une confirmation de plus que le cerveau (peut-être même le cerveau diacritique[18]) ajoute de façon automatique ces petits signes qui distinguent certains mots, de façon que le lecteur puisse comprendre vite et bien ce qui, en fin de compte, est écrit incorrectement.

- « GT ne met pas de virgules si elles n'existent pas dans le texte source même si la version en roumain en a besoin pour la cohérence. »
- « il n'y a pas toujours de diacritiques dans la traduction en roumain: *pacientilor, maduvei, substante* »
- « c'est moi qui ai mis les diacritiques roumains, car GT ne l'a pas fait ! »

7. Avantages de la traduction humaine

À la fin de cette expérience, les étudiants ont compris que faire appel à un logiciel de traduction, même en situation d'urgence, n'est pas la meilleure solution.

- « malgré la rapidité avec laquelle Google Translate propose la traduction du texte, il ne peut quand même pas surprendre toutes les nuances de la langue. Un premier problème serait le manque de logique des phrases. »
- « une autre différence majeure que j'ai trouvée entre les deux traductions porte sur le choix.

Un traducteur avisé peut réorganiser le texte pour rendre le message encore plus clair (comme nous l'avons d'ailleurs fait): Țesutul neafectat va deveni centrul unor procese care vor conduce la alte afecțiuni, deoarece în urma unei astfel de leziuni se eliberează „radicali liberi", extrem de reactivi, adică niște substanțe care vor ataca

---

[18] Appelé aussi cerveau gauche par Michelle Bourassa, il aiderait les lecteurs à corriger de façon automatique l'orthographe des mots. Voir, à ce propos, BOURASSA, Michelle. *Le cerveau nomade: éducation, travail clinique et neurosciences*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2006, p. 18.

structura celulelor. De cette manière, l'enchaînement des phrases est plus facile à suivre, donc le message sera mieux compris par le lecteur. »

- « Google Translate ne peut faire que du mot à mot. Ainsi s'expliquent les répétitions de certains mots, alors que nous avons changé la catégorie grammaticale pour éviter ces répétitions. Au lieu de traduire tout le temps *leziune a măduvei spinării*, nous avons traduit aussi par *leziune medulară*. »
- « Les traductions nécessitent un sens et un raffinement linguistiques qui sont spécifiques à l'homme. Aucun logiciel de traduction ne peut, pour le moment, les faire apparaître dans un texte. Google Translate n'a pas pu identifier le sens figuré des mots et il n'a pas réussi non plus à trouver les bons équivalents, à réunir deux phrases, quand il y avait un rapport logique entre elles. »
- « les erreurs de grammaire, les erreurs lexicales, les erreurs d'expression rendent le texte traduit par Google gauche. À mon avis, ce logiciel est la preuve qu'un ordinateur ne peut ni surpasser le cerveau humain, ni remplacer la sensibilité, le tact et l'intuition du traducteur. »

Réviser une traduction automatique peut s'avérer une activité plus chronophage que de faire soi-même la traduction respective. Le seul avantage apporté par le logiciel de traduction est la vitesse. Or, le traducteur est davantage intéressé par le sens et la logique de sa traduction que par le laps de temps dans lequel il peut la mettre à la disposition du client.

8. Annexe

« La majorité des patients ayant subi une lésion de la moelle épinière n'ont pas eu de section complète de leur moelle épinière, même en cas de paralysie totale. Si l'impact initial interrompt la réception ou la transmission de l'influx nerveux par les neurones au niveau de la lésion, une partie de la moelle épinière peut néanmoins rester intacte. Le tissu épargné va être le siège d'un certain nombre de processus qui vont générer d'autres dommages. Suite à une lésion de la moelle épinière, des substances chimiques hautement réactives, appelées « radicaux libres », sont libérées et attaquent les structures des cellules. Le traumatisme va entraîner également la libération d'un excès de neurotransmetteurs conduisant à un dommage secondaire dû à la surexcitation des cellules nerveuses. (...) Des études chez l'animal indiquent plusieurs possibilités de développement de nouveaux traitements des lésions de la moelle épinière, parmi lesquelles des médicaments facilitant les stratégies de régénération et de transplantation. Les médicaments neuroprotecteurs peuvent offrir des possibilités intéressantes pour toute intervention thérapeutique. Il s'agit des anti-oxydants,

des inhibiteurs calciques et de molécules qui contrôlent l'action des neurotransmetteurs. Des études précliniques sur le ganglioside GM-1 ont montré que ce produit peut être utile dans la prévention des dommages secondaires lors d'une lésion aïgue de la moelle épinière; (...) Jusqu'à récemment, la majorité des cas de mort cellulaire était attribuée à une nécrose au cours de laquelle les cellules gonflaient et se rompaient. Les scientifiques ont montré que certaines cellules mouraient en raison d'une apoptose, c'est-à-dire une forme de mort contrôlée au cours de laquelle les cellules lésées meurent mais avec de moindres dommages pour les tissus environnants. Le blocage de l'apoptose peut être un moyen permettant d'améliorer la récupération suite à une lésion de la moelle épinière. (...) D'autres interventions, comme une greffe de moelle ou une greffe des nerfs périphériques, sont porteuses d'avenir pour permettre une éventuelle régénération des cordons de la moelle épinière et pour aider à la récupération fonctionnelle. »
`http://www.medicinesformankind.eu/upload/pdf/F_spinal.pdf`, consulté le 9.04.2012

En guise d'exemple...

Texte source	Traduction humaine	Traduction automatique
La majorité des patients ayant subi une lésion de la moelle épinière n'ont pas eu de section complète de leur moelle épinière, même en cas de paralysie totale. Si l'impact initial interrompt la réception ou la transmission de l'influx nerveux par les neurones au niveau de la lésion, une partie de la moelle épinière peut néanmoins rester intacte. Le tissu épargné va être le siège d'un certain nombre de processus qui vont générer d'autres dommages. Suite à une lésion de la moelle épinière, des substances chimiques hautement réactives, appelées « radicaux libres », sont libérées et attaquent les structures des cellules.	Pentru majoritatea pacienților care au suferit o leziune medulară, secționarea măduvei nu a fost completă nici măcar în cazul paraliziei totale. Chiar dacă impactul inițial întrerupe receptarea sau transmiterea impulsului nervos la nivelul neuronilor aflați în jurul leziunii, o parte a măduvei rămâne totuși nelezată. Țesutul neafectat va deveni centrul unor procese care vor conduce la alte afecțiuni, deoarece în urma unei astfel de leziuni se eliberează „radicali liberi", extrem de reactivi, adică niște substanțe care vor ataca structura celulelor.	Majoritatea pacientilor care au suferit măduvei spinării nu au secțiunea lor plin de maduva spinarii, chiar și în caz de paralizie totală. Dacă impactul inițial întrerupe primirea sau transmiterea impulsurilor nervoase prin neuroni la leziune, o parte din măduva spinării pot fi lăsate intacte. Tesutul va fi scutit scaunul de o serie de procese care va genera deteriorarea în continuare. În urma unei leziuni a coloanei vertebrale, substante chimice extrem de reactive, cunoscut sub numele de „radicali liberi", sunt eliberate și de atac a structurilor celulare.

9. Bibliographie

1. AMAL, Jammal, « Une méthodologie de la traduction médicale » in *Meta: journal des traducteurs,* vol. 44, nº 2, 1999
2. BEACCO, Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Éd. Didier, Paris, 2007
3. BONNEL, Marc (sous la direction de REITHMANN, Annie), *L'anglais médical,* Éd. Groupe StudyramaPro, Levallois-Perret, Paris, 2013
4. BOSSY, Jean, *Étymologie et Structures des termes médicaux,* Éd. Sauramps médical, Montpellier, 1997
5. BOURASSA, Michelle. *Le cerveau nomade: éducation, travail clinique et neurosciences,* Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2006
6. *Dicționar medical ilustrat de la A la Z,* vol. 1–12, Ed. Litera, București, 2013
7. DIZABO, Danielle, *Dicționar medical de buzunar francez-român/român-francez,* Ed. Polirom, Iași, 2006
8. ROULEAU, Maurice, *La terminologie médicale et ses problèmes,* `http://www.medtrad.org/pana.htm`, consulté le 13.06.2013
9. TITIRCĂ, Lucreția, *Dicționar de termeni pentru asistenții medicali,* Ed. Viața Medicală Românească, București, 2008

10. Sitographie

1. `http://www.acls.org/uploadedFiles/Publications/Programs/sstp_guide_french.pdf`, consulté le 20.05.2013
2. `http://www.acls.org/uploadedFiles/Publications/Programs/sstp_guide_french.pdf`, consulté le 20.05.2013
3. `http://www.le-fos.com/`

BIONOTE: Renata-Simona GEORGESCU este asistent universitar la Facultatea de Litere, Departamentul de Limbi Moderne Aplicate, din cadrul Universității Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca. În anul 1987, în cadrul aceleiași facultăți, obține licența în filologie, specializarea franceză-română. I se acordă titlul de doctor în filologie (distincția *Summa cum laude*) în anul 2013, pentru teza intitulată *L'image de la Roumanie dans les œuvres de Vintilă Horia, Petru Dumitriu et Paul Goma.*

Interpret acreditat SCIC pe lângă Instituțiile europene încă din 2002, Renata-Simona Georgescu a participat ca formator la mai multe stagii de formare a interpreților sau formatorilor de interpreți de conferință (Timișoara, Bruxelles).

A participat ca membru în echipele mai multor proiecte *PRO-MULTILINGUA. Transfer de inovație în domeniul comunicării profesionale multilingve* (2008/2009, 2009/2010), *AMPOSDRU – Asigurarea calității în învățământul masteral internaționalizat; Dezvoltarea cadrului național în vederea compatibilizării cu Spațiul European al Invățământului Superior* (2009/2010), *La Traduction Spécialisée: Domaine de Recherche pour la construction d'un modèle didactique opératoire en contexte pluriculturel* (2012). Dintre articolele publicate ca urmare a participării la un important număr de conferințe naționale și internaționale consacrate domeniului traducerii și interpretării se cuvin menționate: *La prise de notes en interprétation consécutive* (2000), *À la recherche du mot...perdu* (2005), *La politique*

de l'interprétation (2006), *L'image duelle de la Roumanie dans l'œuvre de Vitilă Horia, Petru Dumitriu et Paul Goma* (2009), *Invitation à la ...corrida* (2007), *Les voix de l'interprète* (2011), *Le conte et l'enseignement de la simultanée* (2012), *Trad à vue et trad spé – une histoire de continuité et de complémentarité* (2012).

A tradus și publicat poezie românească de Adrian Popescu în *Cahiers bleus*, Paris (1995). A mai publicat, în colaborare cu Gheorghe Lascu, volumul *Les aléas de la traduction. Étude contrastive du domaine juridique franco-roumain* (Echinox, 2002).

Dificultades de la traducción del lenguaje deportivo. Estudio comparativo inglés-español-rumano

Sanda-Valeria MORARU
Universidad „Babeș-Bolyai”,
Cluj-Napoca, Rumanía

Rezumat: Acest articol are drept temă dificultăți ale traducerii terminologiei din domeniul sportiv, din engleză în spaniolă și română. Sportul face parte din viața noastră: unii îl practicăm, alții suntem doar pasionați de el sau suntem fani ai sportivilor noștri preferați. Întrucât majoritatea cuvintelor din limbajul sportiv provin din limba engleză, iar mulți dintre comentatorii și cronicarii sportivi folosesc exclusiv formele din această limbă în discursul lor, acest fapt ar presupune automat ca toți pasionații de sport să cunoască limba engleză. Limba spaniolă folosește două metode pentru a adapta un cuvânt de origine străină: fie prin intermediul traducerii, dacă există un echivalent în limbă, fie adaptându-l la pronunția și grafia spaniolă. Este și cazul substantivului *voleibol,* pentru care există un echivalent spaniol, un calc lingvistic, *balonvolea,* dar pentru care se preferă prima variantă. În ceea ce privește limba română, majoritatea cuvintelor din sport au pătruns în limbă prin intermediul limbii franceză: de exemplu, de la forma *cross country* s-a trecut la cea franceză *cross,* iar, ulterior, la cea din română, *cros.* Glosarul pe care-l vom propune nu pretinde să fie exhaustiv, dar ne va ajuta să găsim echivalent nu doar pentru denumirile sporturilor (unele dintre ele neexistând în toate țările, astfel încât se va menține numele folosit în țara de origine), ci și pentru termenii uzuali folosiți în sporturi cu mulți susținători, precum: fotbalul, atletismul, gimnastica, tenisul, automobilismul, natația, patinajul, și, astfel, vom indica care sunt formele recomandate în engleză, spaniolă și română. Comentatorii și cronicarii sportivi stăpânesc foarte bine terminologie specifică, tehnică, dar câți dintre acei termeni sunt înțeleși de spectatori? Vom evidenția folosirea unora dintre termenii respectivi în texte jurnalistice din ziare spaniole și românești, care vor reflecta o știre din aceeași categorie de sport.

Palabras clave: traducción, deporte, inglés, español, rumano

Cuvinte-cheie: traducere, sport, engleză, spaniolă, română

La traducción como carrera, profesión, arte y enseñar traducción a los estudiantes de universidad representan un gran reto para el que se proponga dedicarse a uno de los dominios más incitantes, que goza de un espacio cada vez más significativo en nuestro mundo tan dinámico, con enormes cambios e innovaciones: “[...] la traducción es un desafío en el mundo global en el que vivimos”[1].

---

[1] Pedro A. Fuertes Olivera, *Introducción* a *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2007, p. 9.

A primera vista, el lenguaje deportivo, que nos ocupa en el presente estudio y que está incluido en las lenguas de especialidad en la categoría científico-técnica, podría plantear pocos problemas de comprensión. No obstante, la verdadera dificultad reside en renunciar al inglés, ya que existe el riesgo de utilizar solo este idioma en este campo, por ser la lengua predominante en el deporte; otro problema es el de encontrar la traducción idónea a otros idiomas. Para este estudio optamos por una comparación entre algunos conceptos usados en inglés y su traducción o posible traducción al español y al rumano. Es indudable que la mayoría de los deportistas, comentaristas, periodistas, aficionados prefieren usar el término inglés, por tradición y a veces, por comodidad, pero, ¿en qué medida entiende el gran público un concepto u otro? Es aquí donde interviene la tarea del traductor, su ingenio e inspiración para hacer que todo el mundo entienda a qué se refiere cierto sintagma. ¿Por qué usar solo anglicismos si en la lengua receptora existen correspondencias?

La labor del traductor de buscar y encontrar el mejor equivalente de un concepto o sintagma de la lengua original a la lengua meta/de llegada/receptora es a veces sumamente difícil. En ciertos casos, se ve obligado a recurrir a transferencias lingüísticas como el préstamo o el calco para poder trasladar a la lengua de llegada, lo mejor posible, lo que es objeto de su traducción: "[...] el traductor debe buscar la equivalencia, y no la identidad formal, del mensaje, que es otro modo de afirmar la necesidad de reproducir su sentido antes que su forma"[2]. Por consiguiente, además de dominar muy bien tanto la lengua de partida como la lengua receptora, el traductor "ha de ser capaz de interpretar un texto científico-técnico con toda su complejidad cognitiva".[3] Los problemas de traducción se resuelven fácilmente acudiendo a las fuentes de información aceptadas e idóneas: diccionarios monolingües y bilingües, diccionarios fraseológicos, glosarios existentes en cualquier soporte, especialmente en Internet, especialistas en la materia etc.

Enseñar lenguas de especialidad supone, igual que la traducción, un importante desafío tanto para el docente como para el discente, puesto que: "Las lenguas de especialidad tienen una serie de rasgos característicos, pudiendo clasificarse en tres grupos: argots o jergas, sociolectos con finalidad críptica; lenguajes sectoriales, utilizados por los profesionales en sus distintas actividades, sin finalidad críptica; lenguajes científico-técnicos, utilizados en los diversos campos de las ciencias para

[2] Valentín García Yebra, *En torno a la traducción,* Madrid, Editorial Gredos, 1988, pp. 59–60.

[3] María José Recoder, Pilar Cid, *La documentación en la traducción especializada*, in Consuelo Gonzalo García, Valentían García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid, Editorial Arco/Libros, 2004, p. 82.

la descripción de sus objetos"[4]. Partiendo de esta definición, podemos notar que el lenguaje deportivo reúne todos los conceptos mencionados: argot, sociolecto, lenguaje sectorial y científico-técnico.

Los textos especializados deben poseer tres peculiaridades que "hacen referencia al tema, al emisor y receptores y al ámbito en que se desarrolla la comunicación"[5]. En cuanto al lenguaje deportivo se refiere, en la mayoría de los casos "los emisores son especialistas y el receptor es el público en general, que es siempre pasivo y, a menudo no puede comprender el significado completo del discurso, aunque manifieste un gran interés en el mismo"[6]. Los destinatarios de la traducción se dividen en tres grupos: especialistas, los aprendices de la especialidad y el gran público, que recibe la información para aumentar sus conocimientos, así que el traductor asume el papel de intermediario entre dos culturas y dos lenguas, como si fuera un especialista; por consiguiente, "[...] para cumplir coherentemente su función de intermediario de la comunicación, el traductor debe poseer una competencia paralela a la del especialista que de manera natural se comunica sobre la especialidad, necesitará simular que es un especialista, que conoce la materia y su especificidad cognitiva y que maneja los mismos elementos léxicos de la especialidad que los expertos"[7].

Detallaremos a continuación algunos términos de deportes que plantean problemas de equivalencia:

a. *Términos generales:*

Inglés	**Español**	**Rumano**
cross-country	(carrera) campo a través o a campo traviesa	cros
draft	ronda selectiva	selecție, preselecție
jogging	footing; correr al aire libre (es un falso anglicismo, que sería mejor sustituir por los verbos *correr* o *trotar*, o por el sustantivo *aerobismo*)	jogging
manager	mánager; representante de un deportista	manager
master	*maestro*; si forma parte del nombre propio del torneo, se mantiene la forma del inglés: el Máster de Monte Carlo	maestru; master
play off/ play out	liguilla final, eliminatoria, liguilla, segunda fase, fase final, serie semifinal, serie final, series finales	play off/play out

[4] Blanca Aguirre Beltrán, *La enseñanza del español con fines profesionales*, in Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2008, p. 1118.

[5] María José Recoder, Pilar Cid, *Op. cit.*, p. 80.

[6] *Ibídem*, p. 80.

[7] María Teresa Cabré Castellví, *La terminología en la traducción especializada*, in Consuelo Gonzalo García, Valentían García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid, Editorial Arco/Libros, 2004, pp. 100–101.

Inglés	Español	Rumano
record	plusmarca	record
recordman/ recordwoman	plusmarquista (se recomienda evitar el empleo de la palabra en inglés)	recordmen/ recordmenă

b. Atletismo:

Inglés	Español	Rumano
miler	mediofondista; semifondista	semifondist
skipping	brincoteo (ejercicio de piernas basado en la elevación de rodillas hasta la cadera, con alta frecuencia y poco desplazamiento)	săritură
starting blocks	tacos de salida	blocstart
tartan	tartán (pista de material sintético)	tartan

c. Baloncesto: Esta forma es más recomendable que las adaptaciones gráficas con las que convive en el español americano: *básquetbol, basquetbol* y *básquet* (todas son igualmente válidas):

Inglés	Español	Rumano
ball handling	ejercicios que se realizan para familiarizarse con el manejo del balón	mânuirea mingii; dexteritate
basket	es preferible utilizar la adaptación al español básquet	baschet
play maker	base, cargador (encargado de organizar el juego dentro de la cancha)	conducător de joc
powerforward	alero fuerte	pivotul mic, poziția numărul 1

d. Fútbol:

Inglés	Español	Rumano
corner	córner (saque de esquina)	corner
free kick	Castellanizado como “friqui”, es un libre directo. Una falta que se puede lanzar directamente sobre la portería contraria.	lovitură liberă
half	centrocampista	mijlocaș central
stopper	marcador central	atacant
tackle	plancha	placare
wing	extremo	extremă

e. Gimnasia:

Inglés	Español	Rumano
tramlot	movimiento ejecutado en el caballo con arcos	balans (pe calul cu mânere)
twist	movimiento ejecutado en tierra	piruetă

f. Motociclismo/Automovilismo:

Inglés	Español	Rumano
box	se recomiendan las voces *garaje* o *cochera*	boxă
slick	neumático liso	pneu/cauciuc pentru asfalt uscat
full wet	neumático para lluvia extrema o simplemente neumático de lluvia	pneu/cauciuc pentru ploaie
pit lane	carril paralelo al circuito por el que los vehículos circulan cuando entran y salen de los garajes (vía de servicio). Existen en español los términos: *calle de garajes, calle de cocheras* o *calle de boxes*	linia boxelor
pit	zona que hay delante de los garajes destinada al cambio de ruedas, al repostaje de combustible, etc. durante la carrera	boxă
stop and go	penalización que consiste en que el piloto debe ir a su garaje, parar diez segundos y continuar la carrera. Se puede sustituir por el calco: *pare y siga* o *parada de penalización/de sanción*	stop and go
drive-through penalty	penalización que obliga al piloto a pasar por la vía de servicio sin pararse. Se recomienda adaptar este anglicismo como: *pase y siga, pasada de penalización/de sanción*	penalizare drive-through, în care pilotul este obligat să intre pe linia boxelor, fără să oprească, dar trebuie să respecte viteza maximă permisă
team radio	la radio del equipo por la que los ingenieros se comunican con el piloto. Es posible usar el término *radio* o *radio del equipo*	team radio; comunicare cu echipa prin radio
paddock	es una zona exclusiva de los equipos donde se llevan a cabo reuniones y negociaciones. También están los camiones, las carpas de cada escudería. Se recomienda, por estar asentada, la adaptación gráfica pádoc, aunque existe también el término *parque*	padoc
chattering	vibración de forma brusca e incontrolada de los amortiguadores de las motos. Es preferible utilizar el término *rebote*	vibrație

g. Natación:

Inglés	Español	Rumano
boost	movimiento natatorio (puede traducirse como *propulsión rápida* o *empujón*)	sprint
crawl	crawl/crol; estilo libre	craul
medley	madley; estilos (prueba en la que se combinan los cuatro estilos)	mixt
take your marks!	¡Preparados!	Pe locuri, fiți gata!

h. Tenis:

Inglés	Español	Rumano
ace	punto directo	as
drive	golpe natural/largo, golpe de derecha	drive; lovitură de dreapta
smash	mate, esmach	smeci
spin	efecto	spin, efect/minge tăiată
grand slam	suma de grandes pruebas	gran șlem
let	voz del juez de silla que indica que se ha de repetir el punto	repetarea punctului
tie-break	muerte súbita	joc decisiv
round robin	"todos contra todos"	Round robin

Algunos de los deportes con más aficionados en los Estados Unidos son el béisbol y el golf, que gozan de menos popularidad en los demás países del mundo; de ahí reside la dificultad de traducir ciertos conceptos utilizados en estos deportes; abajo mostraremos algunas expresiones del béisbol:

i. *Béisbol* es la forma adaptada del inglés *baseball*. En algunos países de la zona caribeña de América se usa también el calco del inglés *pelota base*:

Inglés	Español	Rumano
balk	engaño, movimiento	obstacol
box	caja del bateador	pernă, sac
double play	dos jugadores eliminados consecutivamente	doi adversari eliminați din joc
fair	terreno de juego	zona de joc
grand slam	jonrón con bases llenas	home run cu bazele pline
home run	*hit* o batazo bueno de cuatro bases (en Hispanoamérica ha sido hispanizado como *jonrón* y traducido como: *vuelacercas, cuatro esquinas, carrera a la base* y *cuadrangular*)	punctul venit din lovitura cu bâta, care ajunge în tribună
inning	entrada o turno del bateador para batear	repriză (un meci de baseball are 9 inninguri)
manager	entrenador	antrenor
mound	montículo o lomita	zona din care aruncă pitcherul
short stop	(jugador) medio, jardinero corto, campo corto, paracorto, parador en corto o torpedero	sportiv care parează
sinker	lanzamiento súbito que cae bruscamente al aproximarse al bateador	sinker; minge care merge în jos cauzând lovituri slabe care nu ies din pământ
squeeze play	toque de bola con las bases llenas	lovitură cu bazele pline

strike-out	ponchado, ponche (eliminado por tres *strikes*)	eliminare
triple play	tres jugadores eliminados en una sola jugada	scoaterea din joc a trei adversari
walk	base por bolas	bază

Identificaremos terminología específica del tenis en dos textos sobre uno de los deportistas rumanos del momento, la tenista Simona Halep, que el pasado mes de febrero ganó el torneo WTA de Qatar (Doha), fue finalista del Grand Slam de Roland Garros, semifinalista del Grand Slam de Wimbledon y ganadora del torneo WTA de Bucarest (Rumanía):
`http://www.marca.com/2014/02/16/tenis/1392568070.html`, 16 de febrero de 2014.[8]

Halep se convierte en la primera rumana en conquistar Doha

Simona Halep continuó su labor destructiva ante jugadoras situadas entre las diez primeras al vencer a Angelique Kerber en la final del torneo de Doha y convertirse así en la primera **tenista** rumana en conquistar tierras qatarís.

Tras su victoria ante la polaca Agnieszka Radwanska en semifinales, y con la de hoy ante Angelique Kerber por 6–2 y 6–3, la de Constanza lleva ya seis **muescas** seguidas en su **raqueta** con triunfos ante las mejores. Su última derrota ante una rival situada en el **'Top-Ten' mundial** fue contra la estadounidense Serena Williams en Cincinnati el pasado agosto.

Con la quinta marcha puesta, y mostrando una gran determinación, Halep, ex número uno del mundo **júnior**, la tercera **raqueta** rumana en entrar en el grupo de las diez primeras después de Virginia Ruzici e Irina Spirlea se hizo con el título más importante de su carrera, el séptimo de la misma y el primero de esta temporada.
`http://www.gsp.ro/sporturi/tenis/simona-halep-a-cistigat-turneul-de-la-doha-și-a-urcat-pe-locul-9-in-topul-wta-nu-credeam-ca-pot-cistiga-aici-419699.html`, 17 februarie 2014.[9]

Halep a cîștigat turneul de la Doha și a urcat pe locul 9 în topul WTA: „Nu credeam că pot cîștiga aici!" – fragment.

> „Nu credeam că pot cîștiga aici, mai ales că am venit după ce am jucat la **Cupa Fed**, în sală", a spus Simona la cîteva minute după ce lăsase racheta deoparte. Cuvintele acestea au venit după un meci de 66 de minute cu Angelique Kerber, a 9-a jucătoare a lumii.

[8] Fecha de la última consulta, el 2 de mayo de 2014.

[9] Fecha de la última consulta, el 2 de mayo de 2014.

O finală în care nemțoaica n-a putut să respire vreodată aerul victoriei. Simona, **cap de serie** 7, a condus meciul de la început pînă la sfîrșit și chiar dacă au mai existat momente delicate, ea n-a lăsat nicodată impresia că izbînda îi poate scăpa.

Figura ei emana încrederea aceea pe care a arătat-o anul trecut în cele șase finale pe care le-a disputat și le-a cîștigat. Pe lîngă încredere, Simona a strălucit la fel ca artificiile de la finalul meciului.

A făcut **break** încă din **primul game** al partidei trimițîndu-i semnale războinice germancei. Cu **al doilea break** reușit în **game-ul al cincilea**, **setul** s-a îndreptat ușor spre Simona, care l-a cîștigat cu 6–2.

În pauză, Kerber și-a acoperit fața cu prosopul, și-a chemat antrenorul și a și plîns, încercînd să se descarce de energia negativă, să lase relele în urmă și să construiască într-un mod pozitiv.

Chiar dacă nivelul jocului său a crescut, Simona nu a lăsat-o să revină. A plimbat-o dintr-un colț în altul al terenului, a întîlnit mingile venite de la ea devreme și a lăsat-o dezarmată pe Kerber, care de azi e numărul opt mondial. A făcut **break**-ul în **game-ul al cincilea** și de aici a fost o cursă dulce spre al șaptelea trofeu.

*

En futuros estudios otros deportes serán objeto de nuestra investigación: el bádminton, el balonmano, el boxeo, el canotaje, los deportes acuáticos, la esgrima, todas las categorías de esquí, el golf, la halterofilia, la hípica, el hockey, el yudo, el kárate, la lucha, el remo, el rugbi, el tiro, la vela, el voleibol, el waterpolo o el polo acuático etc.

A modo de conclusión, se puede observar fácilmente que los extranjerismos del inglés presentan diferentes grados de adaptación a la fonética y morfología española y rumana y que es posible que coexistan préstamos plenamente adaptados con otros adaptados parcialmente o no adaptados. El traductor debe ser siempre consciente y asumir una gran responsabilidad frente al público que lee o leerá su traducción, ya que esta debe ser de óptima calidad para que el lector no sienta que esté leyendo una traducción, sino un texto que hubiera sido escrito en su lengua.

Bibliografía

1. Aguirre Beltrán, Blanca, *La enseñanza del español con fines profesionales*, in Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo (coord.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2008.

2. Cabré Castellví, María Teresa, *La terminología en la traducción especializada,* in Consuelo Gonzalo García, Valentín García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid, Editorial Arco/Libros, 2004.
3. Fuertes Olivera, Pedro A. (coord.), *Problemas lingüísticos en la traducción especializada*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2007.
4. García Yebra, Valentín, *En torno a la traducción*, Madrid, Editorial Gredos, 1988.
5. Recoder, María José; Cid, Pilar, *La documentación en la traducción especializada*, in Consuelo Gonzalo García, Valentín García Yebra (Eds.), *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid, Editorial Arco/Libros, 2004

BIONOTĂ: Sanda MORARU este lector universitar doctor la Departamentul de Limbi și Literaturi Romanice, Facultatea de Litere, Universitatea „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca și predă cursuri de Cultură și civilizație spaniolă și limba spaniolă (Fonetică, Morfologie, Sintaxa propoziției, Limbaje specializate, Istoria limbii spaniole, Varietăți actuale ale limbii spaniole și Dificultăți ale vorbitorilor români de limba spaniolă). Este absolventă a secției Spaniolă-Engleză (Facultatea de Litere, UBB). A urmat masteratul de Studii Europene Comparate (Facultatea de Studii Europene, UBB). Doctor în filologie la Facultatea de Istorie și Filologie a Universității „1 Decembrie 1918" din Alba Iulia, cu teza intitulată: Literatura exilului românesc de expresie spaniolă: George Uscătescu, sub îndrumarea prof. univ. dr. Mircea Popa (2 iulie 2010).

Este traducător autorizat de Ministerul Justiției pentru limbile spaniolă și engleză.

Domeniile de cercetare: gramatica limbii spaniole, relațiile culturale hispano-române, literatura exilului românesc în spațiul hispanic, didactica limbii spaniole, traductologia.

A participat (2011–2014) la proiectul european: *Clipflair: Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips*, în cadrul căruia a elaborat 20 de unități didactice de învățare a limbii spaniole prin intermediul subtitrării de fragmente de filme și a dublajului.

A participat la colocvii, conferințe și simpozioane naționale și internaționale. A publicat 2 cărți și mai multe articole despre presa exilului românesc din Spania și țările Americii Latine, didactica predării limbii spaniole ca limbă străină și traductologie.

Dificultades lingüísticas y culturales en la traducción jurídica

Olivia PETRESCU
Universidad "Babeș-Bolyai",
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: Prezentul studiu își propune să analizeze criteriile de traducere care se aplică în cazul textelor juridice, cu scopul de a detecta atât procesele lingvistice precum și cele de mediere culturală care se regăsesc de obicei în cadrul traducerii acestora. Ca atare, liniile didactice circumscrise se înscriu pe două axe principale: înțelegerea și interpretarea bagajului semantico–pragmatic al textului sursă, pe de o parte, și repunerea actului de comunicare, conform noilor coordonate comunicative, pe de altă parte.

În general, indiferent de tipologia textului juridic și a nivelelor textuale studiate, decodarea textului original și restituirea textului țintă reprezintă rezultatul a multor etape cognitive cu dublă focalizare: lingvistică (lexicală, morfo-sintactică, stilistică) și culturală, la care se adaugă o susținută activitate de documentare și terminologică. Astfel, obiectivul vizat este acela de a detecta cele mai frecvente dificultăți în traducerea juridică, ceea ce înseamnă totodată rectificări și progrese, adesea rezolvate împreună cu studenții la cursurile de traducere juridică.

Palabras clave: traducción jurídica, procesos lingüísticos, diferencias culturales, dificultades de traducción.

Cuvinte-cheie: traducerea juridică, procese lingvistice, diferențe culturale, dificultăți de traducere.

En los últimos treinta años se ha escrito mucho sobre varias teorías de la traducción, pero parece que los criterios y conceptos formulados hasta ahora no cubren en totalidad la necesidad de explicar o anticipar los aspectos más dificultosos, que luego experimentamos en calidad de profesores, formadores, estudiantes, traductores aficionados o profesionales del sector. De hecho, observamos una cantidad relativamente reducida de estudios consagrados a la traducción jurídica práctica que abarque los procedimientos de trabajo y las soluciones efectivas de traducción. Al mismo tiempo, se tiene la sensación de que no puede haber un consenso con respecto a la manera de traducir un texto jurídico, lo que parece indicar un terreno del tipo "arenas movedizas", al menos en principio, motivo por el cual nos proponemos debatir una serie de planteamientos que son el fruto de las clases y discusiones con nuestros compañeros y con los estudiantes. A la vez, nos atrevemos a vislumbrar más pistas de trabajo y enfoques posibles para este proceso tan fascinante que es la traducción.

Así pues, nuestro estudio indaga sobre las pautas de traducción que se dan en el caso de los textos jurídicos, con el propósito de detectar tanto los procesos lingüísticos como los de mediación cultural que suelen intervenir en los mismos. Las líneas didácticas que afectan a tal operación se inscriben en dos grandes ejes: la comprensión e interpretación de la carga semántico-pragmática del texto de origen, por una parte, y la reposición del acto de comunicación, dentro de coordenadas comunicativas exactas, por otra.

Por lo general e independientemente de la tipología del texto jurídico y de los niveles textuales analizados, la descodificación del texto original y la restitución del texto meta, son el resultado de muchas etapas cognitivas con doble enfoque: lingüístico (léxico, morfo-sintáctico, estilístico) y cultural, a las que se añade la constante labor de documentación y la terminología. En definitiva, el propósito de rastrear algunas de las dificultades más destacadas en la traducción jurídica se inscribe en la misión investigadora, docente y profesional que supone constantemente rectificaciones y avances.

1. Lenguajes de especialidad y discurso jurídico

Cualquier análisis en torno a los lenguajes de especialidad, es decir sobre un tipo de terminología en especial, incluida la jurídica, nos remite a una reflexión generalizada sobre la naturaleza del discurso especializado, su delimitación dentro del campo investigado y los rasgos y funciones epistemológicas que presenta.

De la misma manera, metafóricamente, el lenguaje jurídico, administrativo y técnico sirve para organizar los conocimientos e instrumentos comunicativos que constituyen las ciencias y su objeto de análisis. El conjunto de los recursos utilizados por cada lenguaje de especialidad puede cambiar o matizar diversos grados discursivos, y, al mismo tiempo, mide dimensiones retóricas, fáticas, cognoscitivas y de persuasión diferentes. No en vano, algunos autores suelen diferenciar el lenguaje general del particular especializado, porque en el segundo, el nivel denotativo y contextual es máximo. En este sentido, Alcaraz Varó (2000: 140) sostiene que tales características discursivas no solo determinan la estructura más amplia del género, sino que también influyen en la tipología científica y en la *construcción* del saber.

Así como lo hemos recordado en otras ocasiones, el texto especializado supone algunas características específicas, recogidas por Ovidi Carbonell i Cortés (2004: 255), como, por ejemplo, algunas condiciones pragmáticas y semióticas concretas, contextos socioculturales específicos, abundancia en terminología y fraseología especializada, siendo todos elementos que complican el proceso de comprensión y traducción. Por consiguiente, un *contrato* lo traduciremos bajo diferentes formas en

función de la rama del Derecho de donde proceda (contrato civil, mercantil, administrativo, comercial, laboral, de ejecución de obra, etc.), y que, según la traducción, represente un medio de divulgación, un instrumento jurídico, una parte de legislación, un texto destinado al uso didáctico o una prueba en un examen.

Siguiendo la misma idea, cierto es que se ha difundido bastante la opinión de que la forma del texto traducido dependería esencialmente de la categoría genérica que se le confiere desde el principio. En este sentido, Alcaraz Varó y Hughes (2002: 17) distinguen las cuatro variantes más importantes del español jurídico: *el legislativo* o de los textos legales; el *jurisdiccional* (sentencias, autos, etc.); el *administrativo* (instancias, expedientes, certificados, etc.*)* y *el notarial* (testamentos, escrituras de compraventa, etc.).

En cambio, la autora Anabel Borja Albi (2000: 133–4) hace uso de las muestras textuales derivadas de la práctica jurídica, encajándolas según la función del texto o la situación comunicativa en la que éste se produce. En su tipología, las categorías son las siguientes: *textos normativos, textos judiciales, jurisprudencia, obras de referencia, textos doctrinales, textos de aplicación del Derecho (Público y Privado)*. En cada caso, la situación discursiva describe al emisor, receptor, tono, modo y finalidad, mientras que el contexto se limita a identificar básicamente dos partes, la principal, altamente específica y la secundaria, más general, que sirve como telón de fondo lingüístico.

Cierto es que las formas o soluciones potenciales de traducción para cada género o tipo de texto pueden diferir según examinamos *textos judiciales (denuncia, demanda, providencia, exhorto, notificaciones)*, textos que pertenecen a jurisprudencia *(sentencias del Tribunal Supremo recogidas en repertorios)* o bien, *textos de aplicación del Derecho (informes legales, escrituras, contratos*). Sin embargo, al analizar detalladamente dichas formas y soluciones potenciales, observamos que las soluciones reales de traducción pueden compartir muchos elementos, existiendo numerosas interferencias: unos siempre revisten la forma de formulario impreso, otros son idénticos por ubicación y localización posterior en el BOE, algunos requieren la misma solemnidad (todos los textos notariales), otros utilizan las mismas fuentes (textos doctrinales, manuales etc.).

A todo lo expuesto se suman los medios de comunicación social que han desempeñado un papel esencial a la hora de difundir cierto lenguaje entre las masas, de tal manera que voces propias o foráneas han llegado a incorporarse paulatinamente a la lengua común. Además de caracterizar un segmento social -lo que suponía *la jerga-*, en el presente, los lenguajes de especialidad se vuelven interdisciplinarios y cambiantes, por fuerza o defecto, debido a la gran velocidad de evolución de la sociedad mundial, aunque, en este sentido, el discurso jurídico sería uno de los más conservadores, estereotipados, arcaizantes, altisonantes, redundantes y lexicalizantes.

En nuestra opinión, la búsqueda de soluciones en la traducción de un concepto jurídico encuentra una vía más eficaz, si se toma en consideración la respectiva noción como una referencia cultural, aunque se trate de un fondo parcialmente o no compartido por los hablantes de la lengua de origen con los hablantes de la lengua meta. A fin de cuentas, es más ventajoso apreciar la traducción jurídica como un **proceso de comunicación y expresión intercultural**, que meramente un proceso específico de transposición bilingüe.

Todo ello ha contribuido a que diversos autores, entre los cuales citamos a Margarita Hernando de Larramendi (2001), Enrique Alcaraz Varó (2002) o Jorge Luis Morales Pastor (2004), coincidan en afirmar que el rasgo principal del lenguaje jurídico[1] sería la opacidad discursiva. Y esta circunstancia resulta clave a los efectos de la enseñanza de la traducción jurídica, ya que provoca una reticencia en los estudiantes que se podría contrarrestar con el debate de las dificultades más comunes y una predisposición positiva por su parte.

2. En torno a la traducción especializada: diacronismo y sincronismo

El presente trabajo adopta la perspectiva del traductor, del formador de traductores y, a la vez, del estudioso de la traducción, que plantea sus necesidades teóricas, lo suficientemente funcionales y generales como para poderse aplicar luego a la práctica textual de hoy. ¿Cuáles son, de hecho, las más relevantes pautas técnicas de traducción que se dan en la traducción especializada y, sobre todo, en la jurídica y qué procesos de mediación y trasvase suelen intervenir entre dos sistemas lingüísticos y culturales diferentes?

A la hora de traducir un texto original (TO) especializado, al traductor se le debe comunicar el encargo o la función de la traducción, incluyendo aquí el papel que desempeñará el texto producido, es decir, el texto meta (TM). Al mismo tiempo, el traductor tiene que conocer el repertorio de soluciones potenciales. Pero todo ello no lleva implícitamente a una traducción efectiva y eficaz, ni siquiera asegura la traducción adecuada de los segmentos que componen el texto entero. En lo que nos concierne, consideramos que existen, sin duda, más formas o variantes que pueda adoptar el texto final, y la perspectiva elegida, sea funcional o comunicativa, sea literal y más apegada al texto original, puede variar rotundamente.

---

1 Sin embargo, no hay que olvidar que el lenguaje jurídico no determina únicamente términos jurídicos, sino un abanico complejo de frases, fórmulas y elementos de estilo que inevitablemente hacen referencia a otros niveles lingüísticos y textuales más complejos o simplemente no jurídicos. (n.n.)

Por otra parte, está claro el hecho de que cualquier traductor profesional no puede traducir el mismo texto dos veces de la misma forma, o, también de que dos traductores no pueden producir la misma traducción, aunque se pusieran de acuerdo sobre los parámetros impuestos por determinadas soluciones de traducir. Ante todo, gran parte de las soluciones de traducción o del índice de variación los expresa el mismo traductor. Su estilo personal, sus gustos, su concepción sobre las teorías de la traducción, su estado anímico, las circunstancias materiales, espaciales, temporales pueden influir considerablemente en la forma de traducir y en las soluciones adaptadas de todas las posibilidades contempladas. Cabe entonces preguntar, ¿qué solución adoptar de todas las potenciales y qué argumento aducir al respecto? Entre tantas formas potenciales, los estudiosos han pensado que habría que buscar las soluciones reales en la norma y práctica de los traductores profesionales. De esta manera solo queda ver cuáles son las formas por defecto o soluciones más utilizadas y recomendadas en un momento dado. Tras las estadísticas llevadas a cabo, se ha observado que el mero hecho de que en distintas épocas se haya traducido mayoritariamente de forma y manera diferentes, no podría llevar a ninguna generalización en este campo.

Unos ejemplos serían la variación que hubo en España acerca de la traducción de nombres propios, la alternancia entre voseo y tuteo, los cambios que intervinieron en los Registros de Propiedad en Rumanía, que en la última mitad del siglo XX, aproximadamente, han sido diferentes en Transilvania, Banat y el Norte de Moldavia, en comparación con el resto del país, porque todos supusieron formas distintas de textos y traducciones correspondientes. De ahí resulta que la norma y práctica de la traducción se inscribe en el círculo relativo de las circunstancias espacio-temporales en donde se traduce.

Además, se trata de unas formas o soluciones que evolucionan, ya que la tendencia general no es fosilizar la norma, sino hacerla avanzar en pos de una mayor eficacia comunicativa de la traducción. Es más, la misma estrategia la están aplicando las más prestigiosas escuelas de traducción, cuyos cursos, orientados hacia una praxis concreta, funcionan con una metodología pragmática, dirigida hacia las necesidades del mercado de trabajo y sus consumidores. Dicho de otra manera, en vez de perderse en abstracciones estériles, cada escuela trata de establecer unos principios base y unas pautas concretas a seguir y llevar a la práctica en la traducción[2].

---

[2] La mayoría de las *teorías de traducción* existentes podría articularse en torno a uno de dos grandes ejes: por una parte, el que insiste en el aspecto puramente verbal de la operación de transferencia lingüística, lo que se identifica con una visión más bien tradicional en la que encajarían especialistas como Catford, Nida, Taber o Mounin, y, por otra, el que hace hincapié en el aspecto

En lo que respecta a las técnicas de traducción no existe, de momento, una terminología unificada para denominar los tratamientos utilizados, en unos casos definidos como procedimientos, en otros, como técnicas o estrategias. En sí, nuestra opinión, al respecto de los recursos metodológicos no reviste una visión crítica de todos los planteamientos clasificatorios con sus pros y sus contras, sino que trata de plantear un enfoque funcional, de conformidad con el dinamismo de la equivalencia traductora aplicada a las clases de traducción especializada, sobre todo, la del área jurídica.

De hecho, aparte de las denominaciones asignadas a las etapas metodológicas que afectan a la traducción, observamos que la descodificación del TO y la restitución del texto TM suponen hacer uso de unos mecanismos lingüísticos y pragmáticos puntuales. Tal operación, sea para fines totalmente prácticos, sea con puros propósitos didácticos, afecta, en primer lugar, a la **comprensión e interpretación** de la carga semántico-pragmática del TO y, en segundo lugar, a la **reformulación** del acto de comunicación bajo nuevas coordenadas expresivas.

La división tradicional del proceso de traducción se basa en el modelo resumido por Rabadán y Fernández (2002: 34–35), por ser el más común entre las propuestas didácticas de distintos autores. En concreto, se trata de tres etapas importantes resumidas tal como sigue: fase de comprensión y análisis del TO, mediante análisis textual y lingüístico, que culmina con la identificación de posibles problemas de traducción y documentación, a lo que se añade la búsqueda y posible resolución de problemas; fase de transferencia propiamente dicha, que se refiere a la aplicación de normas relacionadas con el contexto receptor, redacción del TM, dentro de los requisitos formales, estilísticos y retóricos del TM; fase de corrección o revisión o verificación del cumplimiento funcional, comunicativo del texto.

Pero, ¿qué ocurre cuando nos encontramos con conceptos o figuras jurídicas que no existen en la otra cultura jurídica o con elementos que se perciben de manera radicalmente distinta? O ¿cómo solucionamos la mezcla de conceptos jurídicos con otros conceptos de tipo mercantil o administrativo? ¿Qué hacemos cuando nos damos cuenta de que nuestra competencia temática en Derecho es limitada por falta de formación en los estudios cursados? O, aun teniendo conocimientos sólidos, ¿cómo adaptar unos conceptos jurídicos establecidos a los de otro sistema total o parcialmente diferente?

En lo que atañe al conjunto de las técnicas de traducción, hay que añadir que cada una representa la opción del traductor, el cual ha evaluado contextualmente su validez

---

comunicativo, corriente impulsada por la *Escuela del sentido* de París, que ha dado pie a un cambio radical de perspectiva. Posteriormente, han surgido posturas eclécticas que combinan ambas visiones, como Newmark, Vermeer, García Yebra, Vázquez-Ayora, etc.

de forma simultánea con la restitución del sentido de la unidad o el segmento lingüístico considerados. La solución final viene concedida por múltiples cuestiones internas y externas al texto propiamente dicho, como la finalidad de la traducción (integrada por la teoría del *escopo*[3]), el abanico de modalidades y su funcionalidad, las expectativas de los clientes y de los lectores y otros parámetros variables.

Para poder proceder a ello, hay que enfatizar lo que Borja Albi (2000: 136) denomina los *pilares de la traducción jurídica*, sintetizando las competencias base que se deben tener o adquirir para poder realizar traducciones profesionales de textos jurídicos de tipo profesional, siendo la última nuestra contribución:

1. Amplio dominio del lenguaje jurídico;
2. Dominio de técnicas de documentación y terminología;
3. Conocer la tipología de los textos jurídicos en TO y TM, con miras a comparar los sistemas legales y respetar las convenciones discursivas.
4. Amplio dominio comunicativo, bi-lingüístico y bi-cultural.

Con respecto a la traducción jurídica del español al rumano y al revés, los primeros tres aspectos enumerados se parecen bastante en las dos culturas consideradas, ya que los conceptos especializados, nombres de organismos, entidades etc., no difieren esencialmente, al tratarse de Derecho Europeo, mucho más unitario que el *Common Law*, por ejemplo. Sin embargo, en nuestras clases se han dado situaciones en las que, si no hubiéramos procedido a la **equivalencia funcional**[4] (es decir, al respectivo organismo, concepto o entidad jurídica se le busca un equivalente que cumpla con la misma función en la cultura del texto meta), no habríamos sobrepasado la dificultad traductológica.

Por un lado, la ventaja de esta solución de traducción es el hecho de que cubre las necesidades de comprensión cuando al cliente le resulta difícil identificar tal concepto en el sistema extranjero del texto original. Por el otro lado, la desventaja del procedimiento reside en que dificulta las exigencias de identificación y crea obstáculos para la precisión de la información, proporcionándole al destinatario más un contexto sobre la referencia que una información exacta.

---

[3] Según los conceptos formulados por H.J. Vermeer (1978) y Ch. Nord (1991).

[4] La idea de las equivalencias se remonta a los estudios comparativistas, procedentes de la comparación de sistemas jurídicos y se utiliza sobre todo en las obras lexicográficas.

Caso práctico. El ejemplo que debatiremos se ha extraído de nuestra práctica para el uso posterior en la clase, y se trata específicamente de la traducción al rumano de entidades españolas como *Diputación* y (*Sub)delegación del Gobierno*, términos difíciles de entender completamente sin recurrir a las fuentes de cada sistema de Derecho. De hecho, el aparato de la administración rumana prevé otro tipo de organización, con instituciones autónomas locales descentralizadas (*Prefectură, Consiliu județean* etc.), totalmente distintas del concepto de autonomía en España. En nuestro caso, el destinatario-cliente de la traducción lo representaba un museo de arte de Rumanía, que acogía una exposición patrocinada por la correspondiente diputación de una comunidad autónoma española. Se trataba, pues, de un término clave que iba a ser muy difundido y conocido por todo el público rumano, institución que no podía ser traducida mediante una falsa equivalencia (*Prefectură*), correspondiente a la unidad administrativa institucional rumana, simplemente porque tal entidad representa al gobierno rumano en la provincia, con lo cual se infringiría la misma ley de autonomía española. Por consiguiente, tras muchas búsquedas potenciales, al final se optó por mantener la misma palabra en español, gracias al parentesco lingüístico que se da entre rumano y español y a la familiaridad que existe entre las dos culturas románicas. En caso contrario, se habría impuesto obligatoriamente una equivalencia, aspecto no del todo satisfactorio en esta situación que se proponía desvelar un nombre casi propio, como si hubiera sido una empresa, una agencia o un patrocinador, y no la comprensión de las funciones y organización un organismo administrativo procedente de otro sistema de Derecho.

En nuestra opinión, hay que recurrir al uso de sistemas múltiples o combinaciones de procedimientos variados y cumplir, de este modo, con exigencias que puedan parecer contradictorias. De ahí que las dificultades y soluciones potenciales que enfocaremos a continuación representan una opción más a tener cuenta por el traductor jurídico, pero no la única solución de traducción, siendo imprescindible considerar cada caso aparte, según su formato, estilo, idioma, expresividad, función y destinatario propios.

3. Algunas dificultades de la traducción jurídica

Entre los estudiosos que clasificaron las dificultades por su procedencia textual, conceptual/terminológica y extra textual/de formación, se destacan autores como Alcaraz Varó y Hughes (2002), Borja Albi (2000), Cabré Castellví (2004), Recorder y Cid (2003), Thiry, (2008), y Gémar (1995), de los cuales hemos retomado la siguiente agrupación:

3.1. Dificultades de tipo textual y lingüístico

El presente apartado distingue por géneros las especificidades y convenciones textuales en los documentos jurídicos y judiciales, encajando tanto planteamientos generales como específicos. Aquí estarían comprendidas todas las dificultades semánticas del tipo polisemia, homonimia, paronimia y falsos amigos, incluso metáforas léxicas o personificaciones. En las siguientes dos tablas proporcionaremos ejemplos de traducción de falsos préstamos y falsos amigos, encontrados y recogidos en una colaboración provechosa con la doctora Bianca Vitalaru y el grupo de estudiantes de rumano del Máster Universitario en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos de la Universidad Alcalá de Henares, Madrid, en el curso 2013–2014.

Tabla nº. 1: Muestras de traducción de falsos préstamos

Término original/ES	Falso préstamo/RO	Traducción recomendada/RO
Derecho Laboral	**Dreptul laboral*	*Dreptul Muncii*
Medidas cautelares	*Măsuri *cautelare, de precauție*	*Măsuri preventive*
Situaciones conflictivas	*Situații *conflictive*	*Situații conflictuale*
Tramitación/No Tramitación	**Tramitare*	*Formalități/demersuri*

Tabla nº. 2: Muestras de traducción de falsos amigos

Término original/ES	Falso amigo/RO + significado en ES	Traducción recomendada/RO
Renovación de documentos	**Renovare de documente (reforma)*	*Reînnoire, preschimbare de documente*
Medio de solución de conflictos	**Mediu de soluționare (Ámbito)*	*Mijloc de soluționare a conflictelor*
Prestar declaración	**Presta declarație (prestar se utiliza solo para servicios)*	*Da o declarație*
Fiscal	*Fiscal (connotación financiera)*	*Procuror*
Procurador	*Procuror (fiscal)*	*Mandatar*
Ministerio Fiscal	*Ministerul Finanțelor (Ministerio de Hacienda)*	*Ministerul public*
Prestación por desempleo	*Prestație de șomaj (trabajo, actividad)*	*Ajutor de șomaj*
Inserción laboral	*Inserție (contexto científico)*	*Angajare profesională/ încorporare în câmpul muncii*
Expedición de documentos	*Expediere (envío postal)*	*Eliberarea/emiterea documentelor*
Manifestar	*A manifesta (manifestar actitudes sentimientos)*	*A declara/a susține*

* Tal término no existe o es incorrecto en la lengua rumana.

3.2. Dificultades de tipo terminológico-conceptual

Esta categoría reviste la diversidad conceptual y denominativa de los textos, procedimientos y recursos jurídicos, caracterizada generalmente por su oscurantismo y complejidad. En este caso se observan a veces solapamientos de conceptos puramente jurídicos con otros, de índole general o pertenecientes a otras áreas especializadas o relacionadas con el Derecho, como es el lenguaje de la Administración o el lenguaje político y el lenguaje mercantil.

Asimismo, en este campo se producen confusiones debido a las asociaciones incorrectas entre términos y conceptos, dado el hecho de que cada lengua tiene su propia evolución distinta y un ritmo específico para acuñar nuevas expresiones.

Tabla nº. 3: Muestras de traducción de términos problemáticos

Término original/ES	Traducción recomendada/RO	Observación
Adopción de medidas rovisionales	*Adoptarea măsurilor provizorii*	Se confunde con *adopție*.
A estos efectos	*În acest scop*	Se traduce literalmente: *cu acest efect*, cambiando la connotación hacia el efecto y no la finalidad.
Concesión o denegación de la residencia	*Acordare sau neacordare a rezidenței*	El primer término se confunde con *concesie* (existe en rumano pero significa "compromiso"). El segundo término se presta creando la palabra *denegare*. Aunque existe en rumano con significado similar, su uso no es frecuente y no se utiliza en el contexto de la solicitud de residencia.
Procedimiento	*Procedură*	Se confunde con *procedeu*, que se utiliza en contextos científicos (física, química).
Regulación	*Reglementare*	Se confunde con *regulare, reglare*.

Cabe mencionar que otros autores también inciden en el hecho de que se cometen errores como resultado de las interferencias de la lengua materna sobre la aprendida –*interlingüísticas*–, o bien cometidos por deficiencias en el aprendizaje y sin depender de la lengua materna –*intralingüísticas*–, dejando solamente en último lugar las faltas de agrupación entre concepto y término, denominadas *conceptuales*.

De todas maneras y tras examinar las tablas anteriores, se podría afirmar sin duda alguna que el Derecho presenta características específicas que diferencian sus textos de otros especializados o generales. Mientras la mayoría de los últimos designa elementos físicos, concretos y universales, o una realidad conocida por determinados miembros de la comunidad lingüística, los textos jurídicos, por su parte, suelen nombrar elementos no palpables. Por tanto sería posible considerar que traducir un texto

jurídico implica trabajar con conocimientos más amplios y diversos y requiere una mayor formación, documentación y capacitación epistemológica, lo que apunta al tercer apartado que viene a completar los dos anteriores.

3.3. Dificultades de tipo extra textual/de formación.

Tal situación se refiere al hecho de que normalmente se considera que el Derecho tiene un carácter unicultural, al tratarse de un sistema propio para cada país o región, lo que indica una realidad variable (Derecho positivo). A pesar de ello, cierto es que semejante variedad no se manifiesta en un plazo de tiempo muy corto, siendo la tradición y conservadurismo algunos de los rasgos del Derecho por excelencia.

Al mismo tiempo, cada sistema en sí supone la existencia de diferentes ramas del Derecho, a lo que añadimos la existencia de conceptos diferentes y a veces significados o aplicaciones distintas de los mismos conceptos; por ejemplo en el caso de actores de procesos penales y civiles: *denunciante – denunciado (Derecho Penal) y demandante – demandado (Derecho Civil*).

A propósito de los pilares de la traducción jurídica, enfatizamos otra vez la importancia de los conocimientos culturales, que a menudo implican cuestiones de historia, diplomacia, inteligencia cognitiva y plantean serios problemas de equivalencia, adaptación y trasvase. Todo ello, incluida la traducción de nombres propios, cargos, fórmulas oficiales para dirigirse a varias personalidades, nombres de instituciones a nivel local, autonómico y nacional, fórmulas estereotipadas, etc., conlleva correspondencias necesarias y obligatorias entre las dos culturas y sus Derechos implicados.

4. Conclusiones

Por último, insistimos en que, independientemente de los obstáculos hallados, generales o particulares, la metodología, la documentación y las estrategias de traducción varían en función del objetivo de la traducción, sea informativo, sea profesional o únicamente didáctico. Derivado de ello, resalta en cuanto a la necesidad formativa el dominio de técnicas y competencias adecuadas para hacer frente a todo tipo de retos, desde los más sencillos hasta los más complejos y novedosos.

En el momento de redactar este trabajo, no ha sido posible encontrar un manual de soluciones para los diferentes problemas y dificultades a las que se enfrenta el traductor jurídico. Por tanto, recordamos que las diferentes categorías de dificultades mencionadas, se reflejan de forma diferente a nivel de combinación lingüística, conceptual, social, jurídica y sobre todo cultural.

Como idea futura, nos parecería interesante proponer un estudio de la traducción y de sus soluciones basado en el estudio de las dificultades de traducción, entendidas

como debates, dudas, errores y fallos más frecuentes, evitando el estudio de especificaciones tan estrictas de varias áreas temáticas y sus correspondientes textos. Las dificultades de traducción y sus soluciones raramente se vinculan de forma biunívoca con géneros u otros tipos de categorizaciones textuales, sino que se distribuyen en planos o niveles diferentes, conceptuales, formativos, terminológicos que merecen toda la atención: referencias culturales, metáforas, nombres propios, segmentos del texto, factores extra textuales, etc.

De ahí que el aprendizaje y la práctica constantes de la traducción en sí no se reduzcan a las técnicas y diferencias que surjan en el mismo proceso. Por esta razón la actividad de traducción se convierte, en definitiva, en un acto creativo, que conlleva la manipulación simultánea de dos o más lenguas, con sus culturas y sistemas lingüísticos distintos, lo que requiere unas capacidades intelectuales y comunicativas muy variadas y complejas.

5. Bibliografía

1. Alcaraz Varó, E. (2000) *El inglés profesional y académico*, Madrid, Alianza Editorial.
2. Alcaraz Varó, E., Hughes, B. (2002) *El español jurídico*, Barcelona, Ed. Ariel Derecho.
3. Borja Albi, A. (2000) *El texto jurídico inglés y su traducción al español,* Barcelona, Ed. Ariel.
4. Ballard, M. (1998) «La traduction comme conscience linguistique et culturelle: quelques repères», en Michel Ballard, ed., *Europe et Traduction*, Arras, Artois Presses Université/Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, pp. 11–24.
5. Cabré Castellví, M.T. (2004) «La terminología en la traducción especializada», en C. Gonzalo García y V. García Yebra (eds) *Manual de documentación y terminología para la traducción especializada*, Madrid, Arco Iris, en: `www.upf.edu/pdi/dtf/teresa.cabre /docums/ca04tr.pdf` [03.2012]
6. Calciu, A., Duhăneanu, C., Munteanu, D. (1979) *Dicționar român-spaniol*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică.
7. Calciu, A., Samharadze Z. (1992) *Dicționar spaniol–român*, București, Ed. Științifică.
8. Carbonell i Cortés, O. (2004) «Ambigüedad y control. La estandarización de la terminología especializada en el arte contemporáneo», en Alsina, .V; Brumme J.; Garriga, C.; Sinner, C. (eds.) *Traducción y estandarización*, Madrid, Vervuert/Iberoamericana.
9. Ciobanu, G. (1998) *Elemente de terminologie*, Timișoara, Ed. Mirton.
10. Fuerea, A. (2010) *Manualul Uniunii Europene, Ediția a v-a revăzută și adăugită după Tratatul de la Lisabona,* București, Universul Juridic.
11. Gémar, J.C. (1995) *Traduire ou l'art d'interpréter. Langue, droit et société: éléments de jurilinguistique*, Tome 2: Application, Québec, Presses de l'Université du Québec.
12. Hernando de Larramendi Martínez, M. (2001) P*ropuesta de estructuración y clasificación del léxico jurídico para su enseñanza en E/LE*, Barcelona, Univ. Barcelona, en: `http://www.ub.edu/filhis/culturele/larramen.html`.
13. Lungu-Badea, G. (2004) *Teoria culturemelor, teoria traducerii*, Timișoara, Ed. Universitatății de Vest.

14. Morales Pastor, J.L. (2004) «*La enseñanza del español jurídico*», en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua* (l2)/lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL, pp. 1165–1185.
15. Nord, C. (1991) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis,* Amsterdam, Rodopi.
16. Pavel-Rucăreanu, P.E. (2001) *Introducere în terminologie*, București, Ed. Academiei/AGIR.
17. Sala, M. (1992) *Limbi în contact*, București, Ed. Enciclopedică.
18. Ștefănescu, B. (1979) *Curtea de justiție a Comunităților Europene*, București, Editura Științifică și Enciclopedică.
19. Rabadán, R., Fernández Nistal, P. (2002*). La traducción inglés-español: fundamentos, herramientas, aplicaciones,* León/Valladolid, Universidad, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
20. Recorder, M.J., Cid, P. (2003) *Traducción y documentación: cooperar para difundir la información,* en la Revista Hipertext.net, nº 1, en `www.hipertext.net` [04. 2006]
21. Thiry, B. (2008) *El diccionario jurídico bilingüe, puente entre dos mundos doblemente extraños*, Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes, en: `www.cervantesvirtual.com/obra/el-diccionario-como-puente-entre-las-lenguas-y-culturas-del-mundo--actas-del-ii-congreso-internacional-de-lexicografa-hispnica-0/` [06.2014]

6. Sitografía

1. Glosario Jurídico, Instituto Europeo de Rumanía, Dirección Coordinación Traducciones: `www.ier.ro/documente/Glosare/DCT_Glosar_juridic.pdf`
2. Guía de Estilo, actualizado en 2008, Vª ed., Institutul European din România: `www.ier.ro/documente/Ghid%20stilistic/ghid_stilistic_2008.pdf`
3. Tribunal de Justicia de la Unión Europea: `http://curia.europa.eu/`
4. Vademécum del Traductor Externo: `www.europarl.europa.eu/transl_es/plataforma/pagina/maletin/maletin.htm`
5. Wikipedia, la Enciclopedia libre: `es.wikipedia.org/wiki/Main_Page`

BIONOTE: Olivia N. PETRESCU es doctora *magna cum laude* en Literatura Comparada y doblemente graduada por la Universidad "Babeș-Bolyai" de Cluj-Napoca en Letras y Derecho, profesora titular en el Departamento de Lenguas Modernas Aplicadas de la Faculdad de Letras de la misma universidad. En calidad de docente, editora, evaluadora, coordinadora de tesis, trabajos finales y proyectos culturales, a la vez que traductora e intérprete jurada, sus intereses profesionales y áreas de investigación son la traducción especializada y los estudios culturales. En este sentido, la autora publicó dos libros en torno a los estudios literarios comparados: *Laberintos posibiles. Cultura y significados hispánicos* (2008), *La significación mítica del espacio en la litaratura iberoamericana e inglesa del siglo XX* (2014), también un manual de correspondencia comercial para fines didácticos: *Guía del estudiante para su orientación profesional y técnicas de inserción laboral* (2004), otro libro de estudios de traducción especializada: *Estudios de traducción y lenguajes de especialidad* (2014) y varias traducciones de poesía y prosa: Jorge Manrique (2014), Guillermo Arriaga (2007), Julio Baquero Cruz (2011), Mihai Lisei, entre otros.

IV
Platforme Educative

IV
Educational Platforms

Proiectul Clipflair. Prima platformă virtuală pentru predarea Limbii române ca limbă străină

Cristina VARGA
Universitatea „Babeș-Bolyai",
Cluj-Napoca, Romania

Abstract: Following the actual trends in European education, the *Multilingual and Multicultural Communication*, "Babeș-Bolyai" University offers to the foreigh students the possibility to obtain high language skills in Romanian. Our objective in this paper is to present how Clipflair, a cloud-based platform for foreign language learning and for Romanian as foreign language (RLS), facilitates the access of the students to Romanian learning through videoclips captioning and revoicing. Being fun, interactive, and interesting Clipflair helps students to communicate and makes language learning a more enriching experience so the students are motivated to learn Romanian.

Keywords: Romanian as foreign language, Clipflair, blended learning, computer assisted learning, virtual platform for language learning.

Cuvinte-cheie: Limba română ca limbă străină, RLS, Clipflair, predarea limbilor străine asistată de calculator, platformă virtuală pentru învățarea limbilor străine.

1. Introducere

Dacă în urmă cu două decenii, era foarte neobișnuit să întâlnești un vorbitor străin de limba română, odată cu aderarea la Uniunea Europeană, limba română a devenit una dintre opțiunile tot mai des selectate de către traducători, lingviști și funcționari europeni. De asemenea, în ultimii ani, odată cu accentuarea crizei economice în Europa, tot mai mulți studenți străini provenind din Uniunea Europeană aleg, din cauza condițiilor economice din țara de origine și a prețurilor relativ scăzute de la noi, să studieze în România. Acest interes crescând, pentru limba română vine să continue și să dezvolte o tradiție a RLS inițiată încă din secolul al XIX-lea de „Școala Ardeleană" și continuată apoi în centrele universitare românești pe toată durata sec. XX (Moldovan: 2012, 7).

Interesul pentru promovarea limbilor cu circulație restrânsă în cadrul Uniunii Europene, a determinat crearea și publicarea unor materiale didactice moderne pentru RLS, mare parte dintre acestea fiind inventariate în *Bibliografia românei ca limbă străină (RLS)* (Moldovan: 2012).

Obiectivul prezentului articol este acela de a prezenta în detaliu o platformă didactică inovatoare, care oferă posibilitatea de a învăța, printre alte limbi europene, și

limba română. Vom începe prezentarea noastră prin trecerea în revistă a celor mai importante momente din evoluția predării limbilor asistate de calculator. Vom observa felul în care concepte informatice inovatoare precum *Web 2.0, virtualizarea, blended learning* etc., sunt reunite într-o platformă didactică online ce propune o modalitate complet nouă și atrăgătoare de studiu a unei limbi străine.

Această primă parte va fi urmată de prezentarea propriu-zisă a modului de funcționare și a principalelor componente ale platformei Clipflair. În această secțiune vom insista, în special, asupra modului în care profesorii de RLS pot să creeze activități didactice multimedia, pe care să le poată, ulterior, dezvolta, modifica și partaja online cu elevii și studenții cu care lucrează.

Având în vedere faptul că, momentan, nu există prezentări în limba română ale platformei Clipflair, considerăm că prezentul articol va facilita cunoașterea acesteia în centrele universitare și școlile de limbi străine din țară și va contribui la îmbogățirea repertoriului de instrumente cu acces liber de care dispun profesorii de RLS.

Prezentul articol se adresează, în primul rând, profesorilor de RLS fără însă a fi limitat doar la această categorie profesională. Platforma Clipflair este creată nu doar pentru predarea limbilor străine și a RLS sub îndrumarea profesorului în clasă, ci, respectând principiile pe care se bazează predarea limbilor asistate de calculator, ea poate fi folosită și pentru *e-learning, m-learning, învățarea la distanță* și pentru *învățarea autonomă*. Astfel, prezentul articol se adresează, în egală măsură, atât elevilor cât și studenților ce studiază RLS.

2. Predarea limbilor străine asistată de calculator

În literatura de specialitate, există mai multe concepte care au desemnat, de-a lungul timpului, „cercetarea și studierea aplicațiilor informatice în predarea și învățarea limbilor străine." (Levy: 1997, 1). Dintre acestea am aminti: *computer-assisted language instruction* (CALI), înlocuit în anii '80 cu termenul *computer-assisted language learning* (CALL), termenul cel mai utilizat actualmente pentru a desemna folosirea mijloacelor TIC în procesul didactic. De asemenea, un termen alternativ, folosit adesea în cercetare pe teritoriul USA este *technology-enhanced language learning* (TELL), (Brown: 1988, 6). În prezentul articol, ne vom referi la termenul CALL cu echivalentul său din limba română *predarea limbilor străine asistată de calculator*.

Chiar dacă ilustrează direcții considerate dintre cele mai noi și mai actuale în didactică, predarea limbilor asistată de calculator are o istorie care începe în anii '60 și este legată de universitățile în care funcționau centre informatice prestigioase din acea epocă. Ulterior, odată cu dezvoltarea tehnologică și generalizarea uzului calculatoarelor în activități din ce în ce mai diversificate, predarea limbilor asistată de calculator s-a

extins, astfel încât, în anii ’80, uzul acesteia este atestat în școli din Europa occidentală (Marea Britanie, Franța, Belgia), Statele Unite și Canada (Sanders:1995, 14). În prezent, procesul didactic este bazat în mare parte pe materiale, aplicații și platforme TIC, predarea disciplinelor asistată de calculator fiind o realitate cotidiană în cea mai mare parte a țărilor lumii.

În deceniile care au urmat, predarea limbilor străine asistată de calculator a înregistrat o evoluție constantă prin utilizarea, în procesul didactic, a mijloacelor oferite de către tehnologia comunicațiilor și prin începerea utilizării corpusurilor pentru predarea limbilor străine (Hardisty&Windeatt: 1989).

Conform *ICT4LT Project* (`http://www.ict4lt.org/`), o periodizare a predării limbilor străine în funcție de mijloacele TIC utilizate, ar curpinde trei etape importante (vezi `www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm#plus` secțiunea 3.7.):

a. *Etapa timpurie (perioada ’70–’80)*: această etapă este legată de începuturile calculatoarelor, când mijloacele TIC nu ofereau suport audio/video și tot procesul de predare a limbilor străine era bazat doar pe text. Spre mijlocul anilor ’80 apar primele programe în care textul este combinat cu imagini schematice și încep să se caute soluții pentru crearea de materiale didactice multimedia (Schneider & Bennion 1984; Davies 1991).

b. *Etapa multimedia (din anii ’90 până în prezent)*: această etapă este marcată de apariția calculatoarelor care puteau rula fișiere multimedia, ceea ce a reprezentat o evoluție importantă pentru predarea limbilor străine asistată de calculator. Faptul că aceste echipamente dispuneau de dispozitive de sunet incorporate și că puteau afișa imagini de calitate superioară a constituit un pas înainte în evoluția materialelor didactice. Odată cu timpul, calitatea video a fost și ea îmbunătățită, ceea ce a permis formarea de competențe mai complexe prin intermediul CALL.

c. *Etapa web (din 1993 până în prezent)*: ultima etapă înregistrată de *ICT4LT Project* este marcată de lansarea publică, în 1993 a WWW, moment ce aduce schimbări majore în predarea asistată de calculator în general. Primele materiale didactice publicate în paginile web au fost mai simple, reducându-se la prezența de text și imagine iar fluxul de date era unidirecțional, de la pagina web cu conținut didactic spre utilizator. În această primă fază, se consideră că materialele didactice TIC au involuat, datorită faptului că acestea erau mult mai simple decât cele oferite de *multimedia CALL*. Odată cu apariția conceptului Web2.0, materialele didactice au devenit interactive, au început să se dezvolte platforme virtuale multimedia complexe ale căror conținuturi puteau fi partajate prin intermediul rețelelor sociale.

Mare parte dintre materialele și programele informatice implicate în predarea limbilor străine asistată de calculator, sunt programe de acces liber însă, există și situații în care, universitățile și școlile de limbi străine achiziționează software educațional comercial. De asemenea, *pagini web, liste de discuții, bloguri, wikis* și *aplicații Web 2.0* furnizează informații și materiale accesibile online.

3. Virtualizarea predării RLS asistate de calculator

Așa cum s-a menționat în secțiunea anterioară, predarea limbilor străine asistată de calculator, chiar dacă este o tendință constant înnoită și mereu actuală, nu este ceva apărut recent.

În ceea ce privește predarea limbii române ca limbă străină (RLS), există o bibliografie aproape completă, deși nu este actualizată, a inventarului de materiale, surse și pagini web destinate predării RLS. Urmând informațiile bibliografice publicate (Moldovan: 2012), putem observa o evoluție a materialelor didactice destinate RLS, evoluție similară cu cea menționată în istoricul predării limbilor străine asistate de calculator (Delcloque: 2000), care, deși nu atât de elaborată ca aceasta, ilustrează faptul că predarea RLS a fost influențată, de-a lungul timpului, de tendințele internaționale ale didacticii moderne. Prin urmare, în lucrarea menționată (Moldovan: 2012), se poate observa trecerea treptată și cronologică de la materiale didactice imprimate (manuale, cărți, dicționare) la materiale electronice, unele distribuite pe suporturi de stocare (casete, CD-ROM, DVD) altele accesibile direct pe Internet.

În această ultimă categorie, cea a materialelor didactice destinate RLS și accesibile pe Internet, se regăsesc și cele mai moderne surse didactice, cele create conform principiilor Web 2.0. După părerea noastră, popularitatea Web 2.0, concept menționat indirect și de autorii citați în secțiunea anterioară, este ușor observabilă în predarea RLS, ultima tendință pe care o putem remarca în legătură cu acest subiect fiind *virtualizarea predării RLS*.

Dar ce este *virtualizarea* ca și concept general? În ultimii ani, una dintre direcțiile cele mai moderne de dezvoltare a tehnologiei informațiilor a fost *virtualizarea*, un termen foarte la modă, des întâlnit în legătură cu diferite aspecte ale TIC precum *stocarea datelor, serviciile online, comunicațiile electronice, accesul la date, rețele* și *server-e*. Conform unei definiții general acceptate, virtualizarea este:

> *"... a way to abstract applications and their underlying components away from the hardware supporting them and present a logical or virtual view of these resources"* (Kusnetzky: 2011, 1)

În cartea sa *Virtualization, A Manager's Guide* (2011), Dan Kusnetzky descrie un model general al *virtualizării,* în care distinge câteva forme de materializare ale acestui concept: *virtualizarea accesului la date, virtualizarea aplicațiilor, virtualizarea rețelelor* și *virtualizarea dispozitivelor de stocare*. Alte aspecte importante ale virtualizării sunt: *virtualizarea serviciilor, virtualizarea platformelor* și *virtualizarea suprafețelor de lucru*.

Considerăm că *virtualizarea predării RLS* apare datorită impactului acestei noi tehnologii și este materializată prin apariția și utilizarea în procesul didactic al unor noi instrumente informatice. Cele mai vizibile indicii ale *virtualizării* predării limbilor străine, în general, țin de *virtualizarea serviciilor, virtualizarea accesului la date* și *virtualizarea dispozitivelor de stocare*. Fiecare dintre aceste aspecte este ușor de identificat chiar și de către utilizatorii finali care nu sunt experți în informatică, deoarece acestea schimbă modul în care cursanții interacționează cu instrumentele didactice și oferă diferite avantaje menite să facă procesul didactic mai interesant, mai atractiv și mai accesibil. În aceest context, *virtualizarea* este legată de un alt concept foarte la modă în prezent, este vorba despre *cloud-computing*. Campanella et al (2010) explică în articolul său relația la nivelul infrastructurii între *cloud-computing* și *virtualizare* în felul următor:

> *"The generic term "clouds" is a rapidly developing paradigm shift. It is often associated to "computing" and refers to a set of "services" of type application (e.g. Google apps), platform (e.g. Windows Azure) and infrastructure (e.g. Amazon EC2). These services are offered through Internet with a simple user interface and leverage virtualization technologies."* (Campanella et al, 2010: 71–72).

Prin urmare, *virtualizarea* instrumentelor utilizate în didactica limbilor străine, în general, și a RLS în special, descrie un set nou de soluții integrate ce permit profesorilor și cursanților să lucreze într-un mediu participativ și interactiv care facilitează comunicarea în timp real, clasificarea colectivă a datelor, accesul la date de oriunde din lume și de pe aproape orice dispozitiv electronic, evaluarea continuă, actualizarea și revizia datelor procesate. Aceste instrumente didactice deschid o nouă perspectivă asupra dezvoltării predării RLS sub forma unor servicii electronice accesibile online.

În acest context, putem vedea cum instrumentele electronice menționate în Moldovan (2012) ca, de exemplu, proiectul *Europe Ensemble* (`http://www.europensemble.eu/`), *AutoDidact* (`http://granturi.ubbcluj.ro/autodidact/`) sau cursul interactiv online *Limba română* (`http://www.dprp.gov.ro/elearning/`) creat de *Liga pentru Utilitate Publică,* chiar dacă sunt foarte complexe și interactive, prezintă anumite limitări datorate faptului că au fost create într-un moment în care principiile Web 2.0,

virtualizarea și *cloud-computing,* nu erau încă implementate în predarea RLS asistată de calculator.

În cele ce urmează, ne propunem să prezentăm un astfel de instrument didactic, construit după principiile moderne enunțate anterior și care permite partajarea, co-laborarea și auto-gestionarea datelor în spațiul virtual al Internetului. Menționăm că nu este singurul instrument de acest tip, actualmente există mai multe platforme virtuale destinate predării limbilor străine asistate de calculator. Ceea ce distinge platforma virtuală care face obiectul studiului nostru este utilizarea pentru prima dată a tehnologiei *cloud-computing* pentru crearea unui instrument didactic ce permite predarea RLS.

4. Platforma virtuală Clipflair. Predarea limbii române „in the cloud"

4.1. Structura platformei

Clipflair (*Foreign Language Learning through Interactive Captioning and Revoicing of Clips*)[1] este o platformă virtuală de acces liber, creată în cadrul unui proiect Comenius desfășurat în perioada 2011–2014 și dedicată predării și învățării limbilor străine prin intermediul subtitrării de videoclipuri.

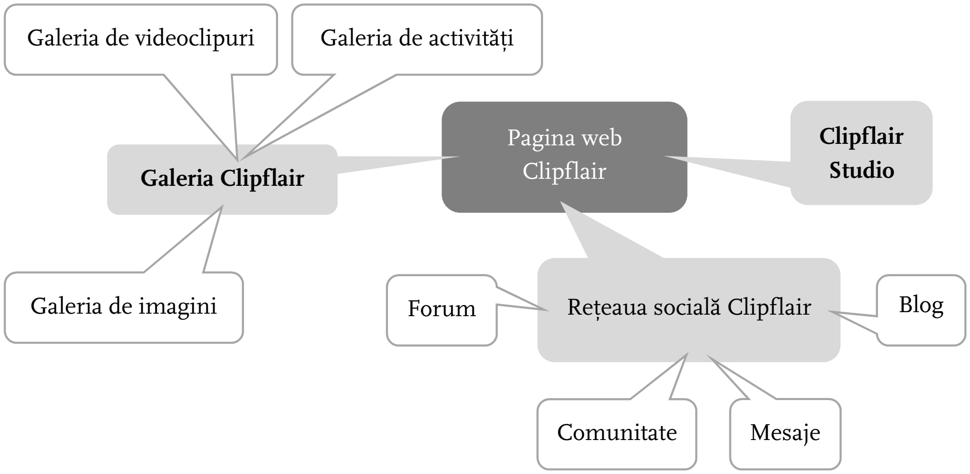


Figura 1. Structura platformei Clipflair

Fiind vorba despre o platformă virtuală creată după principiile *Web 2.0,* aceasta are o structură complexă formată din mai multe module toate accesibile online: *pagina web Clipflair* (cuprinde informații despre proiect, participanți, manuale de utilizare),

[1] Pentru mai multe informații consultați pagina oficială a proiectului *clipflair.net*.

Clipflair Studio (programul ce permite crearea și utilizarea activităților didactice), *Galeria Clipflair* (formată la rândul ei din galerii de imagini, video sau activități), *Rețeaua socială Clipflair* (cuprinde forumul, comunitatea de utilizatori, mesajele și blogul Clipflair). Toate aceste module sunt necesare pentru a desfășura o activitate didactică eficientă online și pentru ca profesorii și elevii să poată interacționa corect.

Fiecare modul îndeplinește o funcție precisă în cadrul procesului didactic și trebuie folosit într-un anumit moment al acestuia. Astfel, *pagina web Clipflair* se utilizează în fazele incipiente, ca introducere în utilizarea proiectului deoarece prezintă date generale despre proiect, conceptele didactice care stau la baza proiectului, obiectivele acestuia precum și rezultatele sale.

Partea centrală a platformei o constituie *Clipflair Studio,* programul ce permite crearea, deschiderea și modificarea activităților didactice. *Clipflair Studio* constă dintr-o suprafață scalabilă pe care se pot afișa diferite componente care, împreună, formează o activitate didactică. *Clipflair Studio* funcționează împreună cu *Galeria Clipflair,* în care se stochează, clasifică și afișează activitățile didactice create deja de către profesori. Aici se pot găsi, cu ajutorul filtrelor, imaginile, videclipurile și activitățile cele mai indicate pentru limbile pe care un cursant dorește să le studieze, nivelul de limbă, tipul de activitate etc.

Ultima componentă a proiectului Clipflair este *rețeaua socială Clipflair,* un spațiu virtual în care, profesorul își poate organiza elevii în grupuri sau pe clase și le poate trimite activități didactice de rezolvat. La rândul lor, elevii pot folosi rețeaua socială a platformei pentru a încărca activitățile didactice deja rezolvate astfel încât profesorul să le poată accesa în vederea corectării.

Prin urmare, o modalitate eficientă de lucru folosind platforma virutală Clipflair constă în utilizarea tuturor modulelor acesteia într-o ordine, corespunzând diferitelor etape ale procesului didactic:

Pagina web → Clipflair Studio → Pagina web → Rețea socială → Galeria Clipflair

4.2. Clipflair studio

Clipflair studio reprezintă partea esențială a platformei și constă din programul ce permite crearea, deschiderea, salvarea și modificarea activităților didactice. Structura acestuia determină și structura activităților didactice, *Clipflair studio* fiind format dintr-o serie de componente ce permit afișarea simultană a unor conținuturi multimedia pe ecran (text, imagine, video etc.). Elementul principal al *Clipflair studio* este suprafața de lucru, un ecran de culoare albastră, care prezintă în partea inferioară o

bară de aplicații. Pe această suprafață de lucru, profesorul va decide ce componente sunt necesare pentru o anumită activitate didactică pe care dorește să o creeze.

În *Clipflair studio* există nouă componente care se deschid fiecare într-o fereastră de aplicație capabilă să afișeze și să manipuleze fișiere într-unul sau mai multe formate. Aceste componente sunt: *componenta videoclip, componenta de text, componenta de subtitrare, componenta de dublaj, componenta imagine, componenta hartă, componenta știri, componenta galerie* și *componenta activitate imbricată*. Fiecare dintre acestea aduce un plus de complexitate activităților didactice, făcându-le mai dinamice și interactive. În același timp, cu cât mai complexă este o activitate creată cu *Clipflair studio*, cu atât permite formarea unor competențe lingvistice mai complexe.

O observare amănunțită a componentelor *Clipflair Studio* ne arată faptul că acestea apar pe suprafața de lucru și pot fi ușor gestionate pe ecran. În funcție de necesități, mai multe instanțe ale componentelor *Clipflair Studio* pot fi afișate și utilizate pe ecran.

Astfel, *componenta videoclip* constă dintr-o fereastră în care se pot încărca și reproduce videoclipuri. Aceasta poate fi creată de la butonul *Add clip* din bara de aplicații. În funcție de intențiile celui care creează activitatea didactică, este posibil ca fereastra videoclip să fie redimensionată și plasată pe ecran în locul dorit. În partea inferioară a componentei videoclip, există o serie de butoane de control care permit utilizatorului derularea clipului la momentul dorit. Pentru a modifica videoclipul afișat de componenta videoclip, se accesează butoanele de control din colțul stânga-sus al ferestrei. Este vorba, mai precis de butonul *Options* care deschide un meniu complex de opțiuni legate de modul de afișare și informațiile aferente unui videoclip.

Pentru a putea afișa un videoclip în componenta menționată, acesta trebuie să aibă formatul mp4 sau wmv. În cazul în care nu este restricționat de legile dreptului de autor, videoclipul acesta poate fi publicat în *Galeria Clipflair* sau, dacă nu este un material ce se dorește a fi utilizat sistematic, se poate încărca de pe calculatorul utilizatorului fără a fi salvat în activitate. În cazul în care utilizatorul deschide două instanțe ale componentei videoclip a platformei va observa că acestea sunt sincronizate, astfel, toate filmele din componentele videoclip ale platformei vor fi reproduse deodată.

Componenta de text a platformei permite utilizatorului să deschidă ferestre în care apoi să introducă informații sub formă textuală precum: instrucțiuni de lucru, enunțurile exercițiilor didactice, indicații pentru elevi și trimiteri la surse de informare. Componenta permite formatarea simplă a textului (schimbarea dimensiunii, alinierii și aspectului textului) cu ajutorul butoanelor de control aflate în partea superioară a ferestrei componentei de text. Într-o unitate didactică se pot afișa mai multe ferestre, una dintre opțiuni putând fi și o componentă de text vidă în care elevii să poată scrie răspunsurile la exercițiile din unitatea didactică.

Componenta de subtitrare poate fi considerată drept cea mai importantă, alături de *componenta de dublaj*, din întreaga platformă Clipflair. Este o componentă ce permite crearea de subtitrări ale videoclipurilor afișate în *componenta videoclip*. Este structurată sub forma unui tabel în care primele coloane ale tabelului cuprind informații legate de timpul de intrare și de ieșire al subtitrărilor de pe ecran, următoarea coloană permite utilizatorului să menționeze numele personajului care rostește replica în film, ultima coloană este cea care cuprinde textul subtitrărilor ce apar pe ecran. *Componenta de subtitrare* permite, cu ajutorul butoanelor de control plasate în partea superioară a ferestrei, inserarea, modificarea și ștergerea atât a timpilor de intrare și ieșire de pe ecran a subtitrărilor cât și a textului propriu-zis. De asemenea, componenta permite încărcarea subtitrărilor din fișier extern prin comanda de importare și exportarea subtitrărilor realizate în cadrul unei activități didactice. Formatul subtitrărilor folosite pe platforma Clipflair este .srt și .txt.

Componenta de dublaj este cea care permite înregistrarea vocilor și suprapunerea acestora peste sonorul original al filmului. Structura ferestrei este similară cu cea a componentei de subtitrare cu diferența că fișierele care se creează sunt fișiere de sunet și au un alt format. Aceeași posibilitate de import/export al fișierelor audio externe se poate folosi și pentru *componenta de dublaj*.

Nu odată, activitățile didactice includ exerciții bazate pe imagini și, pentru a veni în întâmpinarea acestei necesități didactice, platforma Clipflair este dotată și cu o *componentă de imagine*. Ea constă dintr-o fereastră scalabilă în care utilizatorul poate încărca imagini din galeria de imagini a platformei. Această componentă permite modificarea dimensiunilor imaginii iar, în cazul în care imaginea este un fractal, aceasta se poate redimensiona la infinit, prezentând mereu detalii noi ale respectivului fractal.

O opțiune mai puțin obișnuită a platformei virtuale este *componenta hartă*. Folosim din ce în ce mai mult în viața de zi de zi echipamente care să ne permită să ne orientăm, în locuri pe care nu le cunoaștem iar, în momentul în care începem să învățăm limbi străine, una dintre primele teme de discuție abordate în aceste lecții este legată de exprimarea locului unde mergem, de unde venim și de capacitatea de a cere indicații despre cum se ajunge într-un anumit loc. Toate aceste aspecte sunt integrate ușor în platforma virtuală cu ajutorul coordonatelor geografice.

O altă componentă importantă este *Galeria Clipflair*, aici se păstrează elemente esențiale pentru activitatea platformei precum *imagini, videoclipuri* și *activități didactice*. Oricine dorește să propună un material didactic, îi poate contacta pe autori și poate trimite materialele audiovizuale pentru a fi publicate pe platformă. Este foarte important ca toate materialele propuse să fie de acces liber, cu licență Creative Commons sau proprietatea celui care le propune.

Alte componente de mai mică importanță sunt: *componenta știri* care permite afișarea ultimelor noutăți din blogurile sociale Clipflair și *componenta activitate imbricată* ce permite inserarea unei activități mai simple într-o activitate mai complexă de mai mari dimensiuni.

Una sau mai multe instanțe ale acestor componente pot să formeze o activitate didactică destinată predării/învățării limbilor străine, în funcție de obiectivele didactice urmărite de către profesor.

4.3. Crearea unei activități didactice cu Clipflair Studio

Pentru a crea o activitate didactică cu Clipflair procedura este foarte simplă: se accesează platforma Clipflair, butonul *New Activity* și se poate începe crearea unei activități prin inserarea componentelor necesare acesteia pe suprafața de lucru. Bineînțeles, această abordare este una simplă, aflată la îndemâna oricărui utilizator, indiferent de vârstă și de profesie și nu are neapărat eficiența unei activități didactice în adevăratul sens al cuvântului.

O activitate didactică eficientă trebuie să țină seama de mai mulți factori printre care amintim: *nivel de limbă, competențele ce se formează, vârsta cursantului, scopul învățării* etc. În funcție de acești factori activitățile didactice vor avea o structură diferită. Prin urmare, recomandăm urmarea unui proces de creare a activităților didactice format din 3 etape: *proiectarea, crearea activității* și *evaluarea* activității didactice.

4.3.1. Proiectarea activității

Astfel, în prima etapă, cea de proiectare, profesorul trebuie să se concentreze pe aspecte didactice: *obiective* și *conținuturi didactice, exerciții* și *surse de informare* precum și *instrucțiuni* pentru cursantul independent. Aceste elemente pot fi introduse în componente de tip text și formează structura de bază a activității didactice.

Propunem astfel, ca o primă fereastră de text să explice cursantului care sunt obiectivele activității și conținuturile ce se vor preda în respectiva activitate. Sugerăm un titlu pentru fereastra inițială a activității titluri pentru *Introducere, Obiective didactice*. Numele ferestrei poate fi schimbat cu ajutorul butonului *Options* (vezi iconul cu cheia tubulară din colțul dreapta sus al ferestrei de text) comanda *Title*.

De asemenea, se recomandă ca, încă din primele etape ale creării activității didactice, profesorul să atribuie un nume și un număr acesteia. Acest lucru este important în cazul în care profesorul dorește să creeze o întreagă serie de activități didactice cu ajutorul Clipflair care să acopere un întreg nivel de competențe (de exemplu, C1). Astfel, tematica, nivelul și locul activității în procesul de predare pot fi urmărite sistematic atât de către cel care creează activitățile respective cât și de către studenții cu care se lucrează în clasă sau de către cursanții independenți.

Pentru o mai bună vizualizare pe ecran și, pentru crearea unei interfețe cât mai interesante pentru elevi, ferestrele în care sunt afișate componentele activității didactice pot să primească o anumită culoare, pe care o decide profesorul și, de asemenea, își pot schimba forma, din ferestre ale căror colțuri sunt formate din unghiuri drepte în ferestre cu colțurile rotunjite. Se recomandă, de asemenea, ca dispoziția lor pe ecran să fie cât mai logică cu putință, iar ordinea exercițiilor și înstrucțiunilor să fie aceea abordată în clasă. Astfel, după fereastra introductivă, se poate insera o fereastră de text în care să se explice contextul pragmatic general al conținuturilor care se introduc în lecție. De exemplu, dacă este vorba despre o lecție legată de felul în care ne prezentăm cuiva într-o altă cultură, este util de menționat care sunt elementele importante într-o prezentare: *numele, vârsta, profesia* etc.

4.3.2. Crearea activității propriu-zise

După ce elementele care structurează aspectele teoretice ale activității au fost introduse, plasate și formatate pe suprafața de lucru, se poate crea o nouă componentă de text care să cuprindă exercițiile la care s-a gândit profesorul pentru crearea competențelor lingvistice și atingerea scopurilor enunțate inițial. Aici profesorul trebuie să aibă mereu prezent în minte faptul că activitățile Clipflair nu se pot dezvolta în afara contextului audiovizual și a traducerii audiovizuale. Prin urmare, activitățile didactice vor fi structurate în funcție de acest aspect esențial. Exercițiile pot implica: *ascultarea, transcrierea, traducerea, reformularea* dialogurilor dintr-un videoclip. De asemenea, în afara subtitrării, se pot folosi modalități de traducere ce implică înregistrarea vocii precum: *dublajul, voice-over, comentariul liber* și *descrierea audio*. În funcție de durata activității, complexitatea acesteia, vârsta elevilor și obiectivele urmărite de profesor, se pot crea toate aceste tipuri de exerciții sau doar unele dintre acestea. Recomandăm, bineînțeles, ca fereastra *componentei video* și fereastra *componentei de subtitrare* și *dublaj* să fie plasate în apropierea *ferestrei de text* ce conține enunțul exercițiilor. Fiecare dintre aceste ferestre trebuie să aibă o denumire adecvată care să permită cursanților să identifice ușor fiecare componentă pe ecran. Aceste componente pot să aibă și ele o formă și o culoare care să le distingă, elemente care, în cazul unei serii complete de activități să fie aplicate unitar peste tot.

În crearea activității, profesorul trebuie să includă și exerciții care să permită elevilor să poată să lucreze independent acasă, în special temele de casă. El trebuie să includă informații despre surse auxiliare care să permită elevului să se descurce la nivel lingvistic în ducerea la bun sfârșit a activităților de rezolvat. Astfel, în această fereastră de text, căreia se recomandă să i se dea denumirea de *Surse de informare, Instrumente de lucru* sau *Materiale auxiliare* etc., sugerăm inserarea unei colecții de legături hipertext organizate în mai multe secțiuni precum: *dicționare online*, programe online *text-to-speech, gramatici online* etc.

Pentru a încheia activitatea, dacă dorește, profesorul poate insera o fereastră în care să prezinte *cheia exercițiilor* și o fereastră în care să insereze, pentru o mai bună înțelegere, transcrierea dialogurilor din videoclipul activității. În special, la primele nivele de competență lingvistică (A1–B2), unde înțelegerea textului oral este mai limitată.

De asemenea, se pot include și informații care să le amintească elevilor operațiunile de salvare a activității didactice în urma rezolvării exercițiilor, exportarea fișierelor de subtitrare și dublaj precum și necesitatea ca acestea să fie încărcate în rețeaua socială Clipflair în vederea corectării, lucrului în grup, schimbului de idei și opinii cu profesorul sau colegii de clasă.

4.3.3. Evaluarea activității didactice

Ultima etapă în crearea unei activități didactice Clipflair, așa cum o recomandăm noi, are în vedere procesul de *evaluare* și *feed-back* precum și alte interacțiuni care apar pe parcursul acestei etape finale între elev-profesor. Astfel, după terminarea activității didactice de către elevi, profesorul trebuie să le recomande înscrierea pe rețeaua socială Clipflair (*clipflair.net > Social Network > Community*). Pentru o mai bună organizare, profesorul este cel care creează în rețeaua socială Clipflair un grup destinat comunicării legate de activitățile didactice de învățare a unei anumite limbi de către un anumit grup. Denumirea grupului trebuie să fie clară și să exprime toate informațiile necesare: *limba studiată, clasa, liceul* etc. După crearea grupului de către profesor, acesta le cere elevilor să se înscrie în rețeaua socială Clipflair și, în momentul în care elevii obțin un nume de utilizator și o parolă, pot adera la grupul creat pentru ei de către acesta. Grupul permite, postarea mesajelor pe un *perete,* trimiterea temelor de casă și a proiectelor către profesor, schimbul de idei asupra unei teme date, primirea feed-back-ului de la profesor și publicarea de imagini.

Profesorul poate retrage permisul de participare a unui elev la un grup și poate șterge mesajele nedorite. De asemenea, poate descărca fără riscuri materialele trimise de către elevii săi, ulterior putând trimite, la rândul sau, versiunile corectate ale fișierelor primite. Astfel, prin intermediul platformei Clipflair se ușurează etapa de evaluare în activitatea profesorilor.

5. Concluzii

Platforma Clipflair vine ca o alternativă interactivă și multimedia la platformele de învățare a limbilor străine și a RLS deja existente. Avantajele pe care le prezintă sunt: *interactivitatea, flexibilitatea* oferită de posibilitatea de a lucra de pe orice echipament electronic (*calculator, note-book, tabletă, smart-phone* etc), *interfața prietenoasă,* ușor de

utilizat, *accesibilitatea* și faptul că este pusă la dispoziția tuturor celor doritori să învețe una dintre limbile străine deja existente pe platformă.

Utilizabilitatea este o altă calitate a platformei Clipflair, aceasta fiind accesibililă atât profesorilor, cât și elevilor. Indiferent de tipul de utilizator, fiecare își poate crea și personaliza o serie de activități didactice cu o structură mai mult sau mai puțin complexă, în funcție de necesități.

Considerăm, prin urmare că platforma Clipflair se înscrie printre instrumentele cele mai performante de învățare a limbilor străine existente la ora actuală. Faptul că ea include și RLS reprezintă, de asemenea, un detaliu foarte important pentru noi având în vedere că ea vine să mărească numărul de instrumente ce facilitează accesul străinilor la înțelegerea limbii române și crește vizibilitatea limbii române în plan internațional.

6. Bibliografie

1. Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. (2012) "Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4" in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT),* Slough, Thames Valley University [Online]. Available at: `http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm` [Accessed 15.09.2014].
2. Bax S. (2011) "Normalisation revisited: the effective use of technology in language education", *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching* (IJCALLT) 1, 2, Special Issue on Web 2.0 and the Normalisation of CALL: 1–15: `http://www.igi-global.com/ijcallt`
3. Brown E. et al (1988) *Learning languages with technology,* Coventry, MESU.
4. Campanella, M., Maglaris, V., Potts, M. (2010) "Virtual Infrastructures in Future Internet" in *Towards the Future Internet: Emerging Trends from European Research,* Georgios Tselentis,Alex Galis,Srdjan Krco,Volkmar Lotz (eds). Amsterdam: IOS Press, pp 63–75.
5. Hardisty D. & Windeatt S. (1989) *CALL,* Oxford: Oxford University Press.
6. Kusnetzky, Dan. (2011) *Virtualization, A Manager's Guide,* Sebastopol: O'Reily Media Inc.
7. Levy M. (1997) *CALL: context and conceptualisation,* Oxford: Oxford University Press.
8. Moldovan, Victoria et al (2012) *Bibliografia românei ca limbă străină (RLS),* Efes, Cluj-Napoca.
9. Philippe Delcloque (2000) *History of CALL.*
10. Ruth H. Sanders (1995) "Introduction" in Thirty years of Computer Assisted Language Instruction, *CALICO Journal* Special Issue 12, 4, pp. 7–14. `http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/viewFile/485/362`

BIONOTE: Cristina VARGA – senior lecturer in the Applied Modern Languages Department, Babeș-Bolyai University, Cluj-Napoca, where she teaches *Informatics for translators, Terminology* and *Audiovisual translation (Subtitling).* Collaborator of the Pompeu Fabra University, Barcelona, where she teaches *Audiovisual translation (Subtitling).*

Cristina Varga holds a PhD from Universitat Pompeu Fabra Barcelona and Universitatea "Babeș-Bolyai" in Cluj-Napoca on knowledge transmission and discourse analysis.

She has an extended teaching experience abroad (France, Belgium, and Spain). Her areas of work and research include discourse analysis, corpus-based linguistics, creation and management of multilingual corpora, machine translation, terminology, audiovisual translation and localization.

Cristina Varga works also as a freelance translator. Her areas of expertise include technical translation and audiovisual translation. She collaborates with different translation companies in Romania, Spain, and Germany.

She is a frequent speaker on terminology, CAT tools, and audiovisual translation issues at international conferences. She was a member of the organization board and moderator of different international conferences on these topics in Romania and in Spain.

She is member of different national/international projects in terminology, applied linguistics, discourse analysis and audiovisual translation and coordinator of the Romanian research team of Clipflair project.

Measuring Usability Applied to Language Learning and Translation in Clipflair Project

Anamaria-Elena BOGDAN
„Babeș-Bolyai" University,
Cluj-Napoca, Romania

Rezumat: Progresul în informatică și știința calculatoarelor a condus la dezvoltarea unui domeniu nou, și anume interacțiunea om-computer. Ca domeniu de studiu, interacțiunea om-computer este relativ recent și s-a constituit prin convergența unor preocupări din domenii precum psihologia și științele sociale cu informatica și tehnologia. Interacțiunea om-computer studiază modul în care oamenii proiectează, implementează și utilizează interactiv sistemele informatice, precum și modalitățile prin care computerul afectează individul, organizațiile și societatea. Aceste aspecte au dus la dezvoltarea de noi tehnici de interacțiune pentru susținerea sarcinilor utilizatorilor, creând forme mai puternice de comunicare și asigurând un mai bun acces la informații. Toate acestea implică tehnici privind interacțiunea între dispozitivele de intrare/ieșire, modalități de monitorizare a acțiunilor computerului prin meniuri de suport și instrumente utilizate în proiectarea, construirea, testarea și evaluarea interfețelor utilizator, documentarea și formarea utilizatorilor. Totodată sunt implicate și procesele folosite de utilizatori la crearea interfețelor. Aceste aspecte sunt conținute de utilizabilitate – termenul cheie în noul domeniu privind interacțiunea om-computer. În acest articol vom prezenta evoluția conceptului de interacțiune om-computer și diferite modele de măsurare și evaluare a aspectelor privind utilizabilitatea.

Keywords: human computer-interaction, usability, usability of systems and software, usability engineering, pedagogical usability/pedagogical utility, e-learning usability, ClipFlair

Cuvinte-cheie: interacțiunea om-computer, utilizabilitate, utilizabilitate a sistemului și software-ului, utilizabilitate pedagogică/utilitate pedagogică, e-learning usability, ClipFlair.

1. Introduction

The field of human-computer interaction (HCI) is fundamentally interdisciplinary. Human-computer interaction has recently emerged as a highly successful area of computer science research and development of applied psychology. Some reasons for HCI's success are clearly technical, e.g. in work concerning direct manipulation interfaces, user interface management systems, task-oriented help and instruction, and computer-supported collaborative work. Other reasons of HCI's success are

broadly cultural. Human-computer interaction has appeared as a reaction of how non-specialist public sees computer science domain. Most recent reasons for the success of HCI are commercial. As the fundamental technologies of computing become commodities, the non-commodity value of computer products consist in applications and user interfaces, that is, in human-computer interaction.

In the human-computer interaction literature the usability is a core term. Basically usability can be described as the extent to which a computer system interface supports end users. We need to establish a comprehensive set of attributes of usability in order to fully understand what usability is. Research in the HCI tradition has stated that the study of human factor in key to successful design and implementation of technological devices (Shneiderman 1980 and 1998). The global goal of the HCI work has been to propose techniques, methods, and guidelines for creating better and more usable "artifacts". To this purpose researchers have examined diverse situations such as the design of programming languages (Sime et al. 1973), errors made while utilizing alternative modeling approaches (Agarwal et al. 1999), and the usability of operating systems such as UNIX (Jeffries et al. 1991).

2. Facets of Usability

The activity that form the historical foundation of human-computer interaction was called "software psychology" in the 1970's (Shneiderman 1980). Its purpose was to establish the utility of a behavioral approach to understanding software, design, programming, and the use of interactive systems; to motivate and lead system developers to take into account the characteristics of human beings. Software psychology had two distinct methodological axioms. The first axiom – called waterfall model of top-down decomposition and discretely sequenced stages with well-specified hand-offs (Royce, 1970) – assumes the validity of a received view of system and software development. The second one assumes two key roles for psychology in this context: (a) to produce general descriptions of human beings interacting with systems and software in order to synthesize them as guidelines for developers and (b) to directly verify the usability of systems and software after they were created. Software psychology started a variety of technical projects pertaining to what we now call the *usability of systems and software*: assessing the complexity of syntactic structures in programming languages (Miller, 1974), describing the utility of mnemonic variable names and in-line program comments (Weissman, 1974), and explaining how flowcharts serve as a programming aid (Shneiderman et al. 1977). This work influenced many industrial human factors to extend the scope of their responsibilities to include support for programming groups and the usability of software. The origins of human-

computer interaction in software psychology raised two important issues for the field in the 1980's. One of them was the description of the way design and development work and to understand how it could be supported. The other issue was to determine the role of psychology plays in particular in HCI.

Usability has to do with bridging the gap between people and machines. A user interface or human-computer interface refers to the parts of a hardware and/or software system that allow a person to communicate with it. This includes output devices (the way the computer talks to a user) and input devices (the way a user talks to the computer). Typical "output devices" include computer monitors and the operating systems that run on them, and also include speakers and other devices that provide feedback. "Input devices" include peripherals like keyboards, mice, and joysticks, and also include microphones and eye movement devices. Each of these interface equipments has devices corresponding to the visual (sight), aural (sound), and haptic (touch) channels of the brain. Usability engineering studies these elements of the user's experience. The underlining for *usability engineering* is in knowing precisely what criteria will be used to judge a product for its usability. In relation to the software lifecycle, the important features of usability engineering are the inclusion of a usability specification that concentrates on features of the user-system interaction which contribute to the usability of the product. Various attributes of the system are suggested as standards for testing the usability. For each attribute, six items are defined to form the usability specification of that attribute:

- Measuring concept: makes the abstract attribute more concrete by describing it in terms of the actual product.
- Measuring method: states how the attribute will be measured.
- Now level: indicates the value for the measurement with the existing system.
- Worst case: the lowest acceptable measurement for the task.
- Planned level: the target for the design.
- Best case: the level which is agreed to be the best possible measurement given the current state of development tools and technology.

The major feature of usability engineering is the assertion of explicit usability metrics early in the design process which can be used to judge a system once it is delivered. At early stages of design, the designers do not yet have the information to set goals for measured observations. Another problem is that usability engineering provides a means of satisfying usability specifications and not necessarily usability: the usability metrics must be interpreted correctly.

From the point of view of people who need to use any interactive software system for learning, usability is the most important aspect of the system. In the present age of Information and Communication Technology, it should be possible to learn being ''far away'' from the teaching source. E-learning is the most recent way to carry out distance education by distributing learning material and processes over the Internet. Moreover, technology should not become a barrier. Users with different hardware and software equipment should be able to exploit the e-learning artifacts, possibly through a suitable customization of access procedures. Issues of usability take on an added dimension in an educational environment. It is not sufficient to ensure that e-learning system is usable, it must also be effective in meeting the instructor's pedagogical objective. Silius and Tervakari (2002) say that it is important to evaluate the pedagogical design of e-learning systems. They use the term "pedagogical usability" to denote whether the tools, content, interface, and tasks of e-learning systems support various learners to learn in various learning contexts according to selected pedagogical objectives. That's why the most common pedagogical usability features are "learner control", "possibility for cooperative or collaborative learning activities", "explicit learning goals", "authenticity of learning material" and "learner support (scaffolding)".

3. Definition and Model of Usability

While there are many different definitions and models which clarify the meaning of software usability (McCall et al. 1977; Ravden and Johnson, 1989; ISO/IEC 9126, 1991; ISO 9241–11, 1998; Nielsen, 1993; Bevan and Macleod, 1994), the term "usability" seems to be defined through imperceptible differences by many researchers (Ravden and Johnson, 1989; Eason, 1984; Chapanis, 1991; Shackel, 1991; Preece, 1993). Some of these (ISO/IEC 9126, 1991; Nielsen, 1993) concentrate on the attributes that constitute usability, while other definitions concentrate on how usability should be measured (ISO 9241–11, 1998; Bevan and Macleod, 1994). However, while these definitions support our understanding of software usability, there are problems associated with them. For example, the definitions that focus on attributes are weak in their support for measures and vice versa.

McCall et al. (1977: 2) define usability as a software quality factor through "the effort required to learn, operate, preparing input and interpret output of a program". In order to understand McCall's perspective of usability in 1977 we must recall the taxonomy of computers in those days. In that period, the virtual environment consists of main and mini computers running major data processing applications. Staff must learn how to operate the system, input data, receive output and keep the system

running. In this environment, usability was perceived to be limited to the operators and their learning process.

More recently, Ravden and Johnson (1989: 9) define usability as "the extent to which an end-user is able to carry out required tasks successfully, and without difficulty, using the computer application system". This definition expressed the idea of the complexity of usability: profiles of end-users; skills among end-users; attitudes among end-users; complexities of tasks; measures for success; interpretations of difficulty. The importance of Ravden and Johnson's definition is that they introduced an element of measure for usability by using the expression "the extent" in their definition.

The International Organisation for Standardisation (ISO) also defines usability. In this standard (ISO/IEC 9126, 1991), usability is defined as "a set of attributes of software which bears on the effort needed for use on an individual assessment of such use by a stated or implied set of users". This definition adds to our understanding of usability by considering a set of attributes of software which are called subcharacteristics. These are learnability, understandability and operability. The standard named *Ergonomic requirements for office work with visual display terminals* (ISO 9241–11, 1998), in *Part 11* also defines usability as "the extent to which a product can be used by specified users to achieve specified goals with effectiveness, efficiency and satisfaction in a specified context of use".

In the same period, Shackel (1991: 24) defined usability as "... the capability in human functional terms to be used easily and effectively by the specified range of users, given specified training and user support, to fulfil the specified range of tasks, within the specified range of environmental scenarios". Shackel's usability definitions provide an initial set of criteria used to quantify usability based on a set of usability criteria. These are:

- **Effectiveness:** level of interaction in terms of speed and errors;
- **Learnability:** level of learning needed to accomplish a task;
- **Flexibility:** level of adaptation to various tasks;
- **Attitude:** level of user satisfaction with the system.

On the other hand, Preece (1993: 10) seated usability as "The goals of HCI are to develop and improve systems that include computers so that users can carry out their tasks: safely, effectively, efficiently and enjoyably. These aspects are collectively known as usability". We must say that the definition given by Shackel seems to be accepted by most researchers in the area of human-computer interaction.

The initial set of criteria provided by Shackel has been adapted and extended by other usability researchers such as Nielsen. For Nielsen (2012: 1) usability is "a quality

attribute that assesses how easy user interfaces are to use. The word "usability" also refers to methods for improving ease-of-use during the design process" so that usability addresses the relationship between tools and their users. In order for a tool to be effective, it must allow the users to complete their tasks in the best way possible. This principle also applies to computers, websites and other types of software; however usability is not the only property of a user interface. It has multiple components and is normally associated with the following attributes:

- **Learnability**: How easy is it for users to accomplish basic tasks the first time they encounter the design?
- **Efficiency**: Once users have learned the design, how quickly can they perform tasks?
- **Memorability**: When users return to the design after a period of not using it, how easily can they reestablish proficiency?
- **Errors**: How many errors do users make, how severe are these errors, and how easily can they recover from the errors?
- **Satisfaction**: How pleasant is it to use the design?

Table 1 provides a useful comparison of the dimensions which are common across the definitions of usability compiled by Ryu (2005). These dimensions have been the basis of the measures represented by the most common self-report satisfaction questionnaires used in usability studies that are shown in Table 1.

Table 1. Comparison of Usability Dimensions

Usability dimensions	Shackel (1991)	Nielsen (1993)	ISO 9241 and 9126 (1998, 2001)
Effectiveness	✓		✓
Learnability	✓	✓	
Flexibility	✓		
Attitude	✓		
Memorability		✓	
Efficiency		✓	✓
Satisfaction		✓	✓
Errors		✓	
Understandability			✓
Operability			✓
Attractiveness			✓

On the other hand, Nielsen (1993) created a model of system acceptability. In this model Nielsen explains usability as part of the wider aspect of system acceptability and suggests that usability is part of a much broader scene (Figure 1). System acceptability questions whether the system is good enough to satisfy all the needs and requirements of the users. Nielsen also states that the overall acceptability of a computer system is a combination of social acceptability and its practical acceptability. Practical acceptability is composed of factors such us cost, compatibility, reliability and usefulness of a system. Usefulness is further subdivided into usability and utility. Even a system may be highly usable based on the below dimensions but may not provide the functionality required by the user to complete a task. This dichotomy illustrates the need for measures that consider *utility*. Such measures might be in the form of self-report questionnaire designed to evaluate a system suitability to task based on the user's perception.

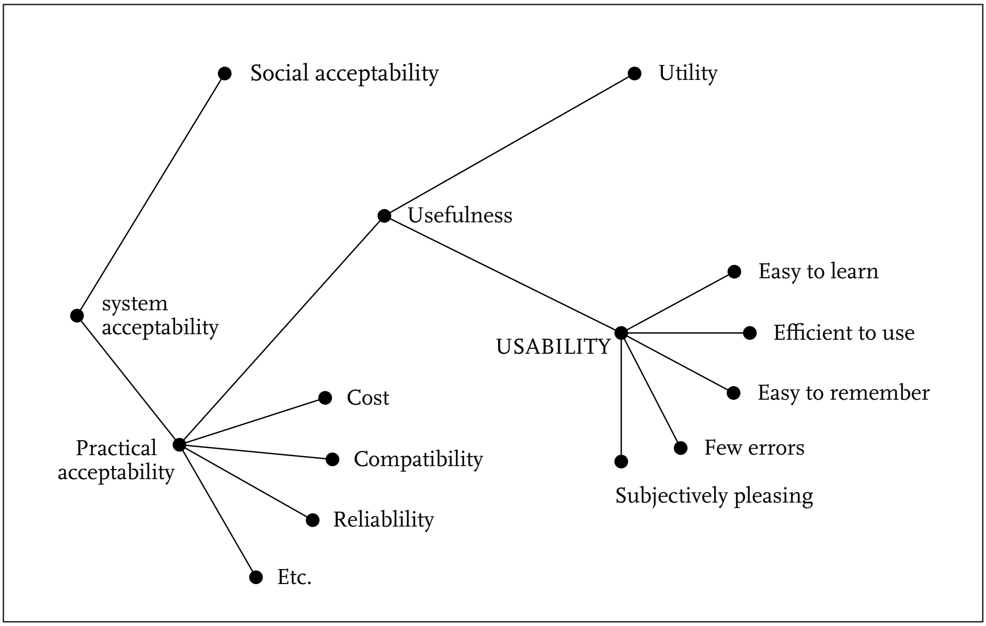


Figure 1. A model of system acceptability attributes, Source: Nielsen, 1993

Nielsen's model does not provide attributes or dimensions of *utility* as has been done with *usability*. Silius, Tervakari and Kaartokallio (2002) have extended Nielsen's model by adding dimensions of utility in order to evaluate the usefulness of web-based learning environments such us courseware or learning management systems. Their model identifies three categories of pedagogical usability:

a) support for the organization of the teaching and studying;

b) support for the learning and tutoring processes as well as the achievement of learning objectives (tutoring and designed learning proccesses should be based on appropriate, context sensitive learning and teaching model in which are taken into account motivation, reflection, co-operation, collaboration, reflection, knowledge construction, intention, activation, authenticity, contextualization and transfer (Jonassen, 1995; Mezirow, 1997);

c) support for the development of learning skills (inteaction with other actors, growth of learner's autonomy and self-direction) (Figure 2).

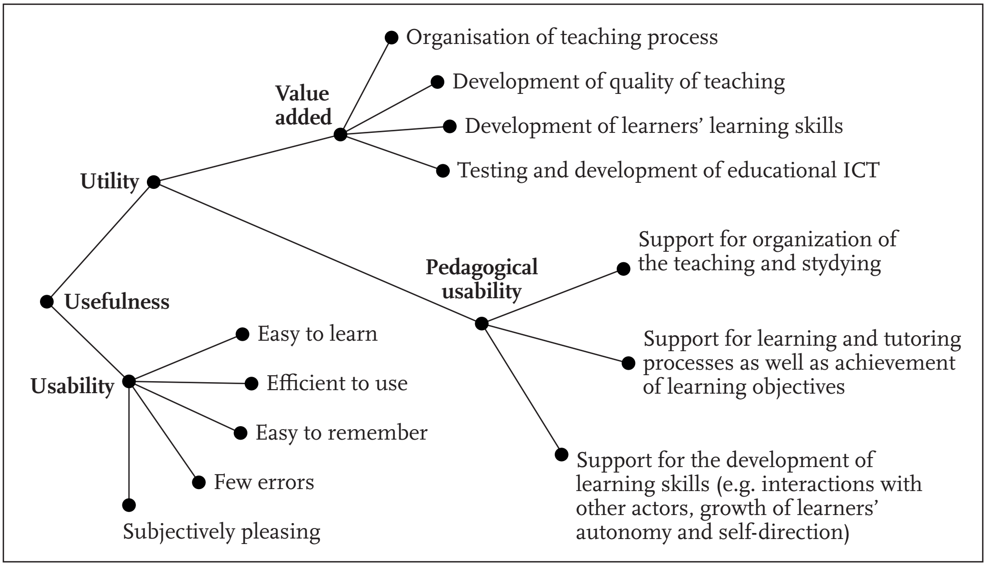


Figure 2. Usefulness of web-based learning environments based on Nielsen, modified by Tervakari&Silius, Source: Silius et al., 2002

The categories of pedagogical usability have varying importance depending on how great a share of teaching occurs in the web and how much occurs in face-to-face situations and how much web-based learning is used in teaching as a whole. If a teacher uses the web for teaching, to support the development of learners' learning skills and for tutoring, the importance of other criteria for pedagogical usability becomes greater.

In the above model, utility is divided into two categories: value added and pedagogical usability. However, the term "pedagogical usability" is not appropriate for the context in which it is presented because it is represented as a branch of *utility* not connected to usability. Furthermore, ISO standards recognize usability as a measure of the perceived ease of use of a system and not the usefulness of a system.

More recently, Bratt (2007) extends and modifies Nielsen and Silius, Tervakari and Kaartokallio's original models on the multidimensional framework of pedagogical utility. Bratt's multidimensional framework for pedagogical utility is available in Figure 3.

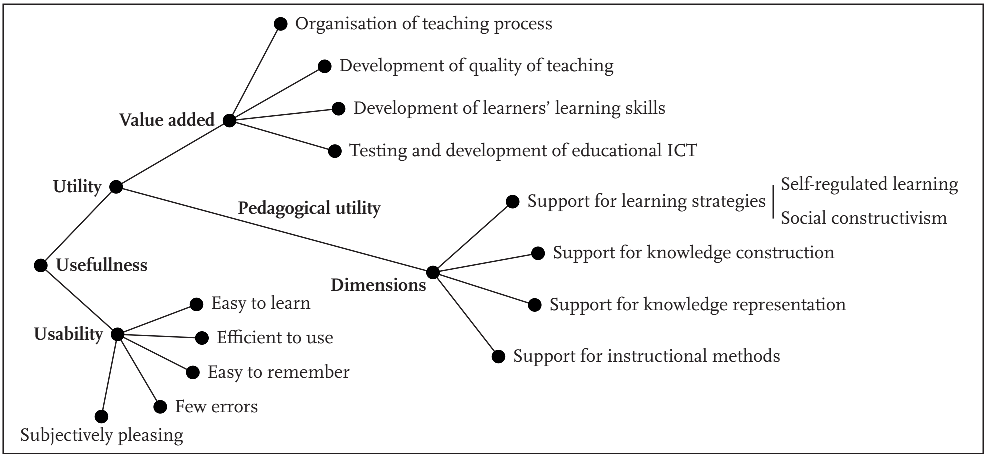


Figure 3. Framework for pedagogical utility, Source: Bratt, 2007

The term "pedagogical usability" is replaced with the more appropriate term "pedagogical utility" to convey that it is a measure of the usefulness of the system within a particular context of use. The four dimensions of pedagogical utility replace Silius, Tervakari and Kaartokallio's three categories of pedagogical usability.

4. Limitation of Usability Evaluation Measures and Tools

The previously discussion in this article showed that the traditional usability evaluation methods and tools are too generic to be applied to distinctive user setups (Bevan & Macleod, 1994) due to the dimensions used to evaluate system (effectiveness, efficiency and satisfaction) and the instantiation of these dimensions as specific measures found in commonly used questionnaires in the field of usability. These constraints limit the exploratory power of such method and instruments since they fail to account for specific contexts of use that uniquely define an instantiation of the software use (e.g. the collaborative nature of groupware). However, recent studies suggest that new methods and instruments could be designed to include context of use, such as mobile technology, thereby extending the explanatory power of the results of usability studies (Kommers, Jonassen& Mayes, 1992). One such context is e-Learning and its associated system that support constructivist and collaborative learning environments. An e-learning application should be evaluated considering both its usability and its didactic effectiveness.

5. Implementing and testing for e-Learning usability

An e-learning platform (container) is an environment integrating tools and services. Attributes for a platform generally differ from those of a specific e-learning module (content), since different features must be considered. However, some characteristics of the content provided through a platform are bound to functionalities of the platform itself. Usability is certainly one of the main challenges of e-Learning system developers that Norman (1993) asserts that a formative application should

- Be interactive and provide feedback;
- Have specific goals;
- Motivate, communicating a continuous sensation of challenge;
- Provide suitable tools;
- Avoid distractions and factors of nuisance interrupting the learning stream;

and Shin et al. (1994) suggest providing recommendations on the sequence to follow through the material for less confident users.

In 2004 Ardito et al .identified criteria and attributes for evaluating e-learning tools, considering the nature and goals of e-learning, requiring user-system easy interaction, but even significant knowledge gain. Ardito et al. (2004) identified four dimensions for usability of e-Learning platform: Presentation, Hypermediality, Application Proactivity, User's Activity (Table 2) and they have set up each dimension for evaluating an e-Learning module (Table 3).

Table 2. Dimension for usability of e-Learning platform

Dimensions	General principles	Criteria	Guidelines
Presentation	Effectiveness	Supportiveness for Learning/Authoring	For interface graphical aspects, the same UCD attributes hold Errors and cues to avoidance are highlighted
		Supportiveness for communication, personalization, and access	It is possible to personalize interface graphics
	Efficiency	Structure adequacy	System state is clearly and constantly indicated Progress tracking is clearly visualized Possibilities and commands available are clearly visualized Course structure is clearly visualized
		Facilities and technology adequacy	Adaptation of the graphical aspect to the context of use is provided

Dimensions	General principles	Criteria	Guidelines
Hypermediality	Effectiveness	Supportiveness for Learning/Authoring	The lecturer is supported in preparing multimedia material Easy movement among subjects is allowed by highlighting cross-references through state and course maps
		Supportiveness for communication, personalization, and access	Communication is possible through different media channels A personalized access to learning contents is possible
	Efficiency	Structure adequacy	Both lecturer and student can access the repository
		Facilities and technology adequacy	It is possible to create contextualized bookmarks The platform can be used off-line, maintaining tools and learning context
Application Proactivity	Effectiveness	Supportiveness for Learning/Authoring	Lecturers can access a scaffolding library to suggest winning models It is possible to insert assessment tests in various forms The platform automatically updates students' progress tracking The platform allows to insert learning domain tools
		Supportiveness for communication, personalization, and access	Users' profiles are managed
	Efficiency	Structure adequacy	Mechanisms exist to prevent usage errors Mechanisms exist for teaching-through-errors Lecturers and students access the repository in different modes Platform tools are easy to use
		Facilities and technology adequacy	It is possible to automatically and correctly attenuate scaffolding Adaptation of technology to the context of use is provided The date of last modification of documents is registered in order to facilitate updating
User's activity	Effectiveness	Supportiveness for Learning/Authoring	Easy-to-use authoring tools are provided Assessment tests to check one's progress at any time are provided Reports are managed about attendance and usage of a course It is possible to use learning domain tools even when not scheduled
		Supportiveness for communication, personalization, and access	It is possible to eliminate scaffolding or to personalize its attenuation

Dimensions	General principles	Criteria	Guidelines
			Both synchronous and asynchronous communication tools are provided It is possible to communicate with both students and lecturers It is possible to make annotations It is possible to integrate the provided material
	Efficiency	Structure adequacy	Mechanisms are provided for search by key or natural language
		Facilities and technology adequacy	Authoring tools allow to create standard-compliant documents and tests (AICC, IMS,SCORM) Authoring tools facilitate documents update and assessment tests editing

Table 3. Dimension for usability of e-Learning module

Dimensions	Criteria	Guidelines
Presentation	Effectiveness of teaching/authoring	Content update is consistent High priority subjects are highlighted Graphic layout does not distract the learner but helps him/her in learning Hierarchical structure of course subjects is highlighted
	Efficiency of supports and teaching modalities	Scaffolding are assigned a non-invasive space to not distract the learner
Hypermediality	Effectiveness of teaching/authoring	Used tools are able to plunge the learner in the learning domain context Specific communication media are used for each subject and learning goal
	Efficiency of supports and teaching modalities	Communication channels are used in an optimal way Hypertextual and hypermedial links are carefully used Learning material can be reused and integrated
Application Proactivity	Effectiveness of teaching/authoring	Specific learning domain tools are provided The help and number of scaffolding are carefully chosen Testing tools are reliable
	Efficiency of supports and teaching modalities	Scaffolding is correctly attenuated (if attenuation is driven by the lecturer) The document formats used do not require specific plug-ins

Dimensions	Criteria	Guidelines
User's activity	Effectiveness of teaching/authoring	It is possible to limit or choose the media channels Blended-learning simulations are provided
	Efficiency of supports and teaching modalities	Search for documents is facilitated by a correct and clear specification of key-words

More recently, Trinchero (2004) proposes an organized set of indicators for evaluating the quality of formative systems based on ICT (Information and Communication Technology). The indicators express criteria encompassing the entire learning experience, from personal attitudes and abilities of lecturers to logistic suitability of the used infrastructures. Such indicators refer to specific analysis dimensions. Subsets of such indicators can be extracted to evaluate or compare specific learning applications and environments. A summary is reported in Table 4.

Table 4. Summary

Analysis dimensions	Indicators
Quality of learning	Learning in instructive systems based on ICT
	Quality of monitoring of student's basic competencies and motivations
	Quality of lessons content
	Quality of structuring of the instructive path
	Quality of participation
	Quality of students' results
Quality of teaching	Quality of teachers'/tutors' competencies
	Quality of course preparation
	Quality of course organization
	Quality of didactic process
	Quality of applicative activities
Quality of learning environment	Quality of technological equipment
	Quality of interface
	Quality of infrastructures
	Quality of logistic services
	Quality of feedback
Quality of interaction	Quality of tutor—student's interaction
	Quality of students' interaction
	Propitious class atmosphere

Also Lanzilotti et al. (2006: 46) define e-learning systems quality as "the extent with which technology, interaction, content and offered services comply with expectations of learners and teachers by allowing them to learn/teach with satisfaction" and go on to define "TICS" (Technology, Interaction, Content, Services) as follows:

- Technology – refers to the technological problems that can obstruct or make difficult the use of the e-learning system and to the hypermedia characteristics of e-learning systems
- Interaction – if an e-learning system interface is not usable, learners spend more time learning how to use the software rather than learning the content, which is their main goal.
- Content – this also refers to the way that the material is taught and to the capability of the e-learning system to propose study activities to the learner, who should also be free to autonomously choose his/her learning path.
- Services – it is necessary to provide users with communication tools, auto-evaluation tools, help services, search engines, references, scaffolding, and so on. Ease of learn and ease of use of such tools permit users to concentrate their efforts on the learning paths without being required to spend too much time trying to understand the way the e-learning system works.

Using TICS the authors have developed an evaluation methodology, called “eLSE” (e-Learning Systematic Evaluation), which prescribes a structured flow of activities. The main idea of eLSE is that the most reliable evaluation results can be achieved by systematically combining inspection with “user-based evaluation”. The activities in the evaluation process are organized into a preparatory phase and an execution phase. In the preparatory phase, a number of decisions must be made and the definition of a specific set of Abstract Tasks (ATs) created. ATs guide the evaluator’s activities by describing which elements of the application must be looked for, and which actions the evaluators must perform in order to analyze such elements. ATs indicate how to define the Concrete Tasks (CTs), i.e. the actual tasks that users are required to perform during the test.

6. Conclusion

The traditional usability evaluation methods and tools are too generic to be applied to distinctive user setups due to the dimensions used to evaluate system (effectiveness, efficiency and satisfaction) and the instantiation of these dimensions as specific measures found in commonly used questionnaires in the field of usability. These constraints limit the exploratory power of such method and instruments since they fail to account for specific contexts of use that uniquely define an instantiation of the software use (e.g. the collaborative nature of groupware).

For being successful e-Learning must be engaging, relevant to the pedagogical aims of course, accommodate students with a range of learning styles and contain

help and hints for those who are less confident in using computer-based materials. If the materials are usable for all students, including those with a range of disabilities, the user satisfaction will be higher and a greater proportion of the students' time will be spent on useful tasks rather than with struggling and feeling alienated by the technology.

In light of these arguments, in the ClipFlair project an integrated methodology for formative usability evaluation has been developed that consists of a usability inspection method that includes a structured set of usability heuristics which are grouped into six ergonomic criteria: (a) user guidance; (b) work load; (c) adaptability and control; (d) error management; (e) consistency and standards; (f) compatibility.

7. Bibliography

1. Agarwal, R., Prasad, J., Are individual differences germane to the acceptance of new information technologies?. *Decision Sciences,* 30 (2), 361–391, 1999.
2. Ardito, C., De Marsico, M., Lanzilotti, R., Levialdi, S., Roselli, T., Rossano, V., & Tersigli, M., Usability of E-Learning Tools. *Proceedings of AVI 2004,* May 25–28, 2004, Gallipoli, Italy, 80–84, 2004.
3. Ardito, C., Costabile, M.F., De Marsico, M., Lanzilotti, R., Levialdi, S., Roselli, T., & Rossano, V., An Approach to Usability Evaluation of e-Learning Applications. *Universal Access in the Information Society International Journal, 4* (3), 270–283, 2006.
4. Bevan, N., & Macleod, M., Usability measurement in context. *Behaviour and Information Technology,* 13, 132–145, (1994).
5. Bevan, N., & Macleod, M., *Usability measurement in context. Behaviour and Information Technology,* Vol (1&2), Basingstoke, Taylor & Francis Ltd., 1994.
6. Bratt, S., A framework for assessing the pedagogical utility of learning management systems. *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN),* Quebec City, Canada, 218–225, 2007.
7. Chapanis, A., Evaluating usability. In B. Shackel and S.J. Richardson (eds), *Human Factors for Informatics Usability,* Cambridge, MA: Cambridge University Press, 359–396, 1991.
8. Eason, K.D., Towards the experimental study of usability, *Behaviour and Information Technology,* 3, 133–143, 1984.
9. ISO 9126 (1991). *ISO/IEC 9126*: Information technology – Software Product Evaluation – Quality characteristics and guidelines for their use.
10. ISO 9241 (1998) *ISO 9241:* Ergonomics Requirements for Office Work with Visual Display Terminal (VDT) – Parts 1–17.
11. Kommers, P., Jonassen, D.H., & Mayes, T., *Cognitive tools for learning.* Heidelberg FRGA: Springer-Verlag, 1992.
12. Lanzilotti, R., Ardito, C., & Costabile, M.F., & De Angeli, A., eLSE Methodology: a Systematic Approach to the e-Learning Systems Evaluation. *Educational Technology & Society,* 9 (4), 42–53, 2006.
13. McCall, J.A., Richards, P.K., & Walters, G.F., *Factors in software quality,* Vol I-III, Rome Aid Defence Centre, 1977.

14. McCall, J.A., Quality factors. In John J. Marciniak, (Ed.), *Encyclopaedia of Software Engineering*, New York: John Wiley, 958–969, 1994.
15. Miller, G.A., (1974). Toward a third metaphor for psycholinguistics. In Weimer, W.B. & Palermo, D.S. (eds.): *Cognition and the Symbolic Process*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
16. Nielsen, J., *Usability Engineering,* Cambridge, MA: Academic Press, 1993.
17. Nielsen, J., Usability laboratories, *Behaviour and Information Technology*, 13, 8, 1994.
18. Nielsen, J., & Levy, J., *Measuring usability: Preference vs. Performance*. Communications of the ACM, 37(4), 66–75, 1994.
19. Nielsen, J., *Usability 101: Introduction to Usability*, January 4, 2012, Online: http://www.nngroup.com/articles/usability-101-introduction-to-usability/
20. Nokelainen, P., An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology & Society*, 9 (2), 178–197, 2006.
21. Norman, D., *Things that make us smart: defending human attributes in the age of the machine*. Cambridge, MA: Perseus Publishing, 1993.
22. Preece, J. ed., *A Guide to Usability: Human Factors in Computing*. Wokingham, MA: Addison-Wesley, 1993.
23. Preece, J., Rogers, Y., Sharp, H., Benyon, D., Holland, S., & Carey, T., *Human-computer interaction*. Reading, MA: Addison Wesley, 1994.
24. Ravden, S. and Johnson, G., *Evaluating Usability of Human-Computer Interfaces*. Chichester: Ellis-Horwood, 1989.
25. Royce, W.W., (1970). Managing the development of large software systems: Concepts and Techniques. IEEE WESCON Technical Papers, Western Electronic Show and Convention, Los Angeles, Aug 25–28, 1970, Reprinted in: *Proceedings of the 9th International Conference on Software Engineering (ICSE), Monterey, CA, March 30-April 2*. New York, NY: ACM. 1987, 328–338.
26. Rubin, J., Handbook of usability testing. New York: Wiley & Sons, 1994.
27. Ryu, Y.S., *Development of usability questionnaires for electronic mobile products and decision making methods,* Virginia, Blacksburg, 2005.
28. Shackel, B., The concept of usability. *Proceedings of IBM Software and Information Usability Symposium*. IBM Corporation, Poughkeepsie, NY, pp. 1–30, 1981.
29. Shackel, B., Usability – context, framework, design and evaluation. In B. Shackel & S. Richardson (Eds.), *Human factors for informatics usability*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21–38, 1991.
30. Shin, C.E., Schallert, D.L., and Savenye, W.C., Effects of learner control, advisement, and prior knowledge on young students' learning in a hypertext environment. *Educational Technology Research and Development*, 42, 33–46, 1994.
31. Shneiderman, B., Mayer, R., McKay, D., Heller, P., Experimental Investigations of the Utility of Detailed Flowcharts in Programming. *Communications of the ACM,* 20 (6), 373–381, 1977.
32. Shneiderman, B., Measuring Computer Program Quality and Comprehension. *International Journal of Man-Machine Studies, 9(4),* 465–478, 1977.
33. Shneiderman, B., *Software Psychology: Human Factors in Computer and Information Systems*, Boston, MA: Little, Brown and Co., 1980.
34. Shneiderman, B., *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.
35. Shneiderman, B., *Designing the User Interface: Strategies for Effective Human-Computer Interaction* (3rd Ed.), Menlo Park, CA, USA. Addison Wesley, 1998.

36. Silius, K., Tervakari, A.M., and Pohjolainen, S., A multidisciplinary tool for the evaluation of usability, pedagogical usability, accessibility and informational quality of web-based courses, 2003. Online: `http://matwww.ee.tut.fi/arvo/liitteet/PEG2003.pdf`
37. Sime, M.E., Green, T., Guest, D., Psychological Evaluation of Two Conditional Constructions Used in Computer Languages. *International Journal of Man-Machine Studies,* 5(1), 105–113, 1973.
38. Trinchero, R., Valutazione della qualita` dei sistemi formativi basati sulle TIC, 2004. Online `http://puntoeduft.indire.it/160mila/b/moduli/app/corsi_fortic/b6/6.3/pdf/6.3.pdf`
39. Weissman, L., Psychological complexity of computer programs: An experimental methodology, *ACM SIGPLAN Notices,* 9: 25–36, 1974.

BIONOTE: Anamaria BOGDAN worked from Octomber 2007 as expert at the Centre for University Development at Babes-Bolyai University. Since October 2005 she started working as a teacher and a researcher with the title Associate Assistant at Faculty of Letters, Babes-Bolyai University. She holds a master's equivalent diploma from the Faculty of Mathematics and Computer Science, Babes-Bolyai University (1994) and currently studying for a PhD. Her research interests include ICT, higher education governance and internationalisation.

For a short time (January 2009 – April 2010) she was Deputy Director of Centre for University Development at Babes-Bolyai University, and she contributed to the modules "University Governance" and "Internationalisation in Higher Education" in a strategic project for higher education – "Improving University Management".

Between May 2010 and March 2012 she attended as an expert from Babes-Bolyai University at a Seventh Framework Programme – CONSENT – Consumer sentiment regarding privacy on user generated content (UGC) services in the digital economy.

ISBN: 978-973-595-798-8